

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG
CÂMPUS CORA CORALINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA, LITERATURA E
INTERCULTURALIDADE

LUDIMILLA DADIANE CARDOSO DE JESUS

**PROFESSORAR EM TEMPOS (PÓS) PANDÊMICOS E DE ENSINO (NÃO)
PRESENCIAL: ESCRIVÊNCIAS DE UMA PROFESSORA-
COORDENADORA DE ESCOLA PÚBLICA RURAL NO INTERIOR GOIANO
NOS ANOS DE 2020 A 2022**

Goiás
2023

LUDIMILLA DADIANE CARDOSO DE JESUS

**PROFESSORAR EM TEMPOS (PÓS) PANDÊMICOS E DE ENSINO (NÃO)
PRESENCIAL: ESCRIVÊNCIAS DE UMA PROFESSORA-
COORDENADORA DE ESCOLA PÚBLICA RURAL NO INTERIOR GOIANO
NOS ANOS DE 2020 A 2022**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade como requisito para conclusão do curso e obtenção do título de Mestre em Língua, Literatura e Interculturalidade.

Linha de pesquisa: Estudos de Língua e Interculturalidade

Orientador: Prof. Dr. Hélio Frank De Oliveira

Goiás

2023



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD)**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA nº 1.087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9.610/1998, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data¹. Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do(a) autor(a).

Dados do autor (a)

Nome completo Ludimilla Dadiame Cardoso de Jesus
E-mail ludimilladadiame@gmail.com

Dados do trabalho

Título Professorar em tempos (pós) pandêmicos e de ensino (mão) presencial: Experiências de uma professora-coordenadora de escola pública rural no interior goiano nos anos de 2020 a 2022

Tipo:

Tese Dissertação

Curso/Programa Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade

Concorda com a liberação documento

SIM NÃO

¹ Período de embargo é de até **um ano** a partir da data de defesa.

Goiás, 14 de junho de 2023

Ludimilla Dadiame C. de Jesus
Assinatura autor(a)

Helvio Frank de Oliveira
Assinatura do orientador(a)

CATALOGAÇÃO NA FONTE

Biblioteca Frei Simão Dorvi – UEG Câmpus Cora Coralina

J58p Jesus, Ludimilla Dadiane Cardoso de.
Professorar em tempos (pós) pandêmicos e de ensino (não) presencial : escritórias de uma professora-coordenadora de escola pública rural no interior goiano nos anos de 2020 a 2022 [manuscrito] / Ludimilla Dadiane Cardoso de Jesus. – Goiás, GO, 2023.
103 f. ; il.

Orientador: Prof. Dr. Hélvio Frank de Oliveira.
Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, 2023.

1. Educação na pandemia. 1.1. Ensino-aprendizagem. 1.2. Escrivência. 1.2.1. Prática docente. 1.2.2. Professor.
I. Título. II. Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina.

CDU: 37.01

Bibliotecária responsável: Marília Linhares Dias – CRB 1/2971

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

(Criada pela lei nº 13.456 de Abril de 1999, publicada no DOE-GO de 20 de Abril de 1999)

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Coordenação de Pós-Graduação Stricto Sensu

UEG CÂMPUS CORA CORALINA

Av. Dr. Deusdeth Ferreira de Moura Centro - GOIÁS CEP: 76600000

Telefones: (62)3936-2161 / 3371-4971 Fax: (62) 3936-2160 CNPJ: 01.112.580/0001-71

ATA DE EXAME DE DEFESA 11/2023

Aos catorze dias do mês de abril de dois mil e vinte e três às nove horas e dezoito minutos, realizou-se o Exame de Defesa da dissertação do(a) mestrando(a) Ludimilla Dadiane Cardoso de Jesus, intitulado **“Professorar em Tempos (Pós) Pandêmicos e de Ensino (Não) Presencial: Escrevivências de uma Professora-Coordenadora de Escola Pública Rural no Interior Goiano nos Anos de 2020 a 2022”**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Dr. Hélvio Frank de Oliveira– Presidente – (POSLLI/UEG), Dra. Mariney Pereira Conceição (UnB), Dra. Valéria Rosa da Silva (UEG). Os membros da banca fizeram suas observações e sugestões, as quais deverão ser consideradas pelo(a) mestrando(a) e seu/sua orientador(a). Em seguida, a banca examinadora reuniu-se para proceder a avaliação do exame de defesa. Reaberta a sessão, o(a) presidente da banca examinadora, proclamou o resultado, segundo o qual a dissertação foi (X) aprovada, () aprovada com ressalvas, () reprovada com as seguintes exigências (se houver): _____

Cumpridas as formalidades de pauta, às 10h45 a presidência da mesa encerrou esta sessão do Exame de Defesa e lavrou a presente ata que, após lida e aprovada, será assinada pelos membros da banca examinadora.

Goiás-GO, 14 de abril de 2023.

Prof. Dr. Hélvio Frank de Oliveira (POSLLI/UEG)

Profa. Dra. Mariney Pereira Conceição (UNB)

Profa. Dra. Valéria Rosa da Silva (UEG)

Página de assinaturas



Valeria Silva
811.555.731-53
Signatário



Assinado eletronicamente

mariney conceição
419.037.066-53
Signatário



Helvio Frank
965.947.131-91
Signatário

HISTÓRICO

- | | | |
|-------------------------------------|---|--|
| 14 abr 2023 |  | Helvio Frank criou este documento. (E-mail: helviofrank@hotmail.com, CPF: 965.947.131-91) |
| 16 abr 2023
15:36:08
13:49:58 |  | Valeria Rosa Da Silva (E-mail: valeriarosa.vr@gmail.com, CPF: 811.555.731-53) visualizou este documento por meio do IP 45.65.220.184 localizado em Goiânia - Goias - Brazil |
| 16 abr 2023
13:50:06 |  | Valeria Rosa Da Silva (E-mail: valeriarosa.vr@gmail.com, CPF: 811.555.731-53) assinou este documento por meio do IP 45.65.220.184 localizado em Goiânia - Goias - Brazil |
| 16 abr 2023
18:47:21 |  | mariney pereira conceição (E-mail: marineydf@gmail.com, CPF: 419.037.066-53) visualizou este documento por meio do IP 179.104.50.210 localizado em Araguari - Minas Gerais - Brazil |
| 16 abr 2023
18:47:28 |  | mariney pereira conceição (E-mail: marineydf@gmail.com, CPF: 419.037.066-53) assinou este documento por meio do IP 179.104.50.210 localizado em Araguari - Minas Gerais - Brazil |
| 14 abr 2023
15:36:09 |  | Helvio Frank (E-mail: helviofrank@hotmail.com, CPF: 965.947.131-91) visualizou este documento por meio do IP 177.7.126.174 localizado em Cruzeiro do Sul - Acre - Brazil |
| 16 abr 2023
19:12:49 |  | Helvio Frank (E-mail: helviofrank@hotmail.com, CPF: 965.947.131-91) assinou este documento por meio do IP 177.7.69.150 localizado em Goiânia - Goias - Brazil |

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço ao **Criador**, que se revela a cada respiração, a cada pulsar do coração, mostrando que somos criadores da nossa realidade, basta perseverar na luta, gratidão pela vida.

Aos meus pais, **Fátima** e **Carlito**, por mesmo não entendo o funcionamento do mestrado, estiveram ao meu lado, respeitando a necessidade de silêncio e choro. Desde a educação básica acreditaram nos meus sonhos, defenderam minhas escolhas e sempre que necessário, intervirão.

Ao meu irmão **Carlos Augusto**, por ouvir minhas lamentações, dividimos os problemas com a Plataforma Brasil, compartilhar ideias, percorremos o processo da pós-graduação juntos, tenho muito orgulho de você.

Ao meu irmão **Divino**, pela calma, segurança e confiança, sempre que buscava acalento, suas palavras me tranquilizaram.

Ao meu amigo **Guido**, por participar da minha jornada, na graduação e pós-graduação, você foi fundamental. Contigo aprendi a importância do amor pela escrita, a pesquisa só faz sentido se for feita com afeto.

Às minhas amigas, **Laysla** e **Marlana**, minhas irmãs de pesquisa, sinto-me abençoada, por tornarem a jornada menos solitária. Por ouvir, compartilhar e principalmente estender as mãos em momentos que acreditei não ser possível prosseguir. São meus tesouros, minhas joias, o maior ganho desse processo.

Ao meu namorado, **Roberto**, como sempre digo: meu cúmplice, farol na tempestade. Te amo, por me fazer querer ser uma pessoa melhor.

Ao meu orientador, **Hélvio**, no início tinha medo de incomodá-lo, o tempo destruiu essa barreira e nos tornamos amigos, fui abençoada com suas orientações, porque pude ser eu, com os medos, anseios, dúvidas e inseguranças, as quais ouviu com muita paciência e permitiu que meu casulo se rompesse.

À **Família ESCO(LAR)**, pela participação, acolhimento e principalmente a confiança em compartilhar suas narrativas de vida. Sem vocês essa pesquisa seria impossível.

À secretaria de educação da rede municipal de Faina-GO, **Luciana Avelar**, no momento de desespero me estendeu a mão, fornecendo uma licença prêmio.

Ao **POSLLI**, no programa aprendi muito, todos os professores cooperaram com minha formação humana e acadêmica, assim como ampliaram meu olhar crítico.

Às minhas **alunas**, por ouvir minhas lamentações, compartilhar suas ideias e perguntar: “quantas páginas a senhora tem?”, obrigando-me a escrever cada dia mais e melhor, afinal, vocês irão ler.

Ao **GEFOPLE** por possibilitar troca de experiência, escuta, partilha e muito amor.

Às professoras que participaram na minha qualificação e defesa. **Cris, Mariney, Valéria**, obrigada pelo carinho com meu texto, me senti acolhida. É de fundamental importância ter mulheres empoderadas na academia, nos motiva a não desistir.

Enfim, a todas que, de uma forma ou de outra, passaram pela minha trajetória escolar e acadêmica, com certeza, trago um pouco de cada até aqui e as levarei comigo.

Em memória de Eleite Monteiro e das demais 688 mil vítimas da COVID-19.

“O luto é o que pagamos,
por ter coragem de amar os outros”.

(Irvin Yalom; Marilyn Yalom, 2021)

RESUMO

A educação foi uma das áreas mais impactadas com as transformações geradas pela pandemia, as professoras novamente se viram desafiadas a reestruturar suas práticas, para conseguir realizar o trabalho, promovendo condições de continuidade ao processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, de transformações vertiginosas, geradoras de experiências únicas, objetivamos analisar os impactos do distanciamento social e regime de aulas não presenciais, decorrentes da pandemia de COVID -19, no trabalho e na vida das professoras de uma escola rural da rede pública municipal de Faina-GO, assim como na vida da pesquisadora. Para isso, produzimos uma escrevivência (EVARISTO, 2005, 2009, 2016, 2017, 2020), interligando experiências pessoais e coletivas, sublinhando a conexão entre razão e emoção na prática docente. Ressaltamos, para tanto, a adesão ao termo “professorar” como ação constante que ultrapassa as funções predeterminadas à docência, englobando as ações de viver, interagir, construir e (re)significar a vida. A sustentação praxiológica utilizada nesta pesquisa encontra-se baseada na junção entre esperar (FREIRE, 1998), sentipensar (Fals Borda, 2009) e corazonar (ARÍAS, 2010), formando o professorar, a fim de Dialogar com experiências (MICOOLI, 1997; 2007a; 2007b; 2010; 2014; CONCEIÇÃO 2005, 2006) e crenças (ARAGÃO, 2010; BARCELOS, 2013; OLIVEIRA, 2010, 2013), no mundo globalizado e tecnológico (pós)pandêmico (RONDI et al., 2002; RIBEIRO, 2022). E promover, assim, reflexões sobre professorar em contexto de incertezas. Os dados foram gerados por meio de gravações em áudio de reuniões docentes na instituição, assim como pelo diário da pesquisadora e pelas conversas com outras agentes da comunidade escolar (famílias, alunos, funcionários). Analisamos as narrativas, relacionando-as com os decretos, leis, diretrizes, orientações que guiaram a ação docente no período pandêmico, assim como o retorno presencial, visando abordar a complexidade de fatores que influenciaram nossas atuações. Uma vez que, as vivências pandêmicas afetaram o sentipensar docente e discente, acarretando mudanças no ambiente escolar e na vida dos indivíduos.

Palavras-chave: Escrevivência. Professorar. Pandemia.

Não sei se a vida é curta ou longa demais pra nós,
mas sei que nada do que vivemos tem sentido,
se não tocamos o coração das pessoas.

Muitas vezes basta ser:
colo que acolhe, braço que envolve,
palavra que conforta, silêncio que respeita, alegria que contagia,
lágrima que corre, olhar que acaricia,
desejo que sacia, amor que promove.

E isso não é coisa do outro mundo, é o que dá sentido à vida.
É o que faz com que ela não seja nem curta, nem longa demais, mas
que seja intensa, verdadeira, pura... enquanto durar.

(Cora Coralina)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Capa do livro: uma professora muito maluquinha	20
Figura 2: Foto aérea do distrito Jeroaquara, Faina-GO.....	30
Figura 3: Fachada da escola Municipal Santa Rita	32
Figura 4: Entrega do kit alimentação	33
Figura 5: Decoração para drive-thru da Páscoa na Escola Municipal Santa Rita	37
Figura 6: Drive-thru, Dia das Mães da Escola Municipal Santa Rita	38
Figura 7: Festa do Dia das Mães na Esco(lar) em 2022	42
Figura 8: Família Escola Municipal Santa Rita	44
Figura 9: Prints de conversa da professora pesquisadora com alunas	64
Figura 10: Exemplo de mascaramento do problema.....	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dados dos participantes da pesquisa.....	46
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CONTEXTUALIZAÇÃO	19
1. MINHA HISTÓRIA	19
1.1. ESCREVIVENDO	24
1.2. ESCO(LAR)	29
1.3. FAMÍLIA	41
2. A COVID-19 E O SENTIPENSAR AS INCERTEZAS DOCENTES	52
2.1. DOCUMENTOS PANDÊMICOS: QUAL CAMINHO SEGUIR? INCERTEZAS SOBRE O QUE FAZER	52
2.2. A PRIMEIRA PERDA: QUANDO O NÚMERO GANHA ROSTO	68
2.3. PROFESSORAR NA (PÓS)PANDEMIA	71
3. PROFESSORAR EM MEIO ÀS MUDANÇAS: NECESSIDADES (PÓS)PANDÊMICAS	80
3.1. “A PANDEMIA ME TRANSFORMOU, NÃO TEM COMO SER O PROFESSOR DE ANTES”: EXPERIÊNCIAS E CRENÇAS DOCENTES	80
3.2. “PROFESSORA, NÃO SEI USAR ESSE APLICATIVO”: A NECESSIDADE DE UM LETRAMENTO (PÓS)COVID-19	85
3.3. O SENTIPENSAR NA ERA TECNOLÓGICA: INSTABILIDADE EM VIVER A HISTÓRIA	90
CONSIDERAÇÕES SOBRE O PERCURSO	94
REFERÊNCIAS	95

INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19¹ gerou transformações nas nossas vidas, no período de 2020, 2021 e lamentavelmente, perdura em 2022. A educação foi uma das áreas mais afetadas, já que a escola – em especial a Escola Municipal Santa Rita, locus desta pesquisa - reflete questões sociais da comunidade a qual pertence, assim como evidencia necessidades, mazelas e mudanças sociais. Precisamos pensar a pandemia como fenômeno novo, em que as descobertas ocorrem durante as vivências. Nesse sentido, busquemos conhecer os significados que dão as autoras que a vivenciam(ram), as agentes na construção de uma memória-história, que tem sentido no presente e futuro para esses e outras profissionais que virão, viabilizando reflexões sobre os afazeres acadêmicos, sociais, profissionais e pessoais.

Neste contexto de transformação, objetivamos com esta escrita produzir uma escrevivência² interligando experiências pessoais e coletivas, sublinhando o sentipensar³ como a totalidade humana das relações, durante e pós-pandemia da COVID-19. Concomitantemente, analisamos os impactos da pandemia na vida e práxis dos docentes de uma escola rural – Escola Municipal Santa Rita – considerando as peculiaridades da instituição e de seus membros.

Nessa perspectiva de construir um texto plural, ecoam vozes diversas durante a escrita, por isso, em alguns momentos uso a primeira pessoa singular (eu). Em outros a primeira do plural (nós), fazendo referência a mim e as colegas professoras, ou meu orientador e eu, a depender da situação comunicativa. Tal fato ocorre como marcador, para que a leitora perceba que as reflexões não

¹ A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 e tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca. Outros sintomas menos comuns e que podem afetar alguns pacientes são: perda de paladar ou olfato, congestão nasal, conjuntivite, dor de garganta, dor de cabeça, dores nos músculos ou juntas, diferentes tipos de erupção cutânea, náusea ou vômito, diarreia, calafrios ou tonturas (fonte: <https://www.paho.org/pt/covid19#:~:text=Outros%20sintomas%20menos%20comuns%20e,%2C%20diarreia%2C%20calafrios%20ou%20tonturas>).

² Termo cunhado por Evaristo (2018; 2020), o qual será debatido no tópico 1.4.

³ Sentipensar, segundo Fals Borda (2012; 2015), indica o processo mediante o qual colocamos para trabalhar conjuntamente o pensamento e o sentimento. É a fusão de duas formas de interpretar a realidade, a partir da reflexão e do impacto emocional, até convergir em um mesmo ato de conhecimento o sentir, pensar e agir.

foram construídas ao acaso, são fruto de vivências coletivas, na interação entre as agentes.

A escola-campo vai além dos dados coletados e apresentados posteriormente; é meu lar, meu lugar no mundo, onde fui alfabetizada, conquistei minhas primeiras amigas e me (re)construo diariamente. Por essas razões, intitulo-a no decorrer do texto como esco(lar) – escola + lar. Nesse sentido, vi a necessidade de contar um pouco da nossa história; existe relação intrínseca entre as escolhas feitas na escrita da dissertação e minha trajetória. Isso decorre das minhas vivências pandêmicas e pós-pandêmicas promoveram as inquietações geradoras desta dissertação.

O texto convoca a reflexão de modo sentipensante, envolvendo razão, emoção e ceticismo diante da realidade; a COVID-19 existe, impactou vidas, ceifou outras devido sua alta taxa de contaminação e letalidade. Mas também trouxe ganhos, como a potencialização dos usos das tecnologias digitais da informação e comunicação, sendo impossível negar. Cabe a nós, professoras, pensarmos as novas configurações para formação docente e docente, frente a esse mundo globalizado e tecnológico.

Saliento que, embora meu texto tenha conotações poéticas, o contexto ficcional não existe, porque trata se de questões desenvolvidas pelas agentes/professoras, em momentos vivenciados. Utilizamos conversas, gravadas em áudio, narrativas autobiográficas orais, como instrumentos na coleta de dados, possibilitando a geração de material empírico. “A visão sistêmica emerge e a compreensão daquilo que investigamos é ampliada quando aquele que vivencia é quem conta a história” (MICCOLI, 2006, p. 208). Barcelos (2006) salienta que as narrativas são formas de experienciar o mundo, refletir sobre ele, possibilitando dinâmicas de resignificação.

Utilizamos também o diário de campo da pesquisadora. Como argumenta Vieira-Abrahão (2006), esse instrumento consiste em uma adição para coleta de dados. Assim, possibilita intercalações com experiências de 2020, 2021 e narrativas de 2022, por vermos relações, mudanças, outras situações e maneiras de sentipensar.

Nessa perspectiva, utilizamos a escrevivência, como construto metodológico orientador do meu fazer de pesquisa, tecendo. Proponho-me a descer do “altar” acadêmico e ir ao meu quintal de terra, produzindo uma

escrevivência, que “vem dessa pele-memória – história passada, presente e futura que existe em mim. Vem de uma teimosia, quase insana de uma insistência que nos marca e que não nos deixa perecer, apesar de” (EVARISTO, 2020, p. 63). Acreditamos que, ao produzir um trabalho escrito por uma docente do interior, descentralizamos discussões, antes focadas nas capitais, e na racionalidade cartesiana, gerando rachaduras no muro criado pela ciência para separar razão e emoção.

Minhas praxiologias perpassam a escrevivência (EVARISTO, 2005; 2009; 2010; 2017; 2020), o professorar⁴, gerado a partir da junção entre o esperar (FREIRE, 1998), sentipensar (FALS BORDA, 2009) e corazonar (ARÍAS, 2010), os quais dialogam com experiências (MICCOLI, 1997; 2007; 2010; 2014; CONCEIÇÃO, 2005; 2006) e crenças (ARAGÃO, 2010; BARCELOS, 2013; OLIVEIRA, 2010; 2013) situadas no mundo globalizado e tecnológico (pós)pandêmico (RIBEIRO, 2022; RONDI et al., 2020), com vistas à promoção de reflexões sobre o professorar em contexto de incertezas e mudanças.

Professorar nunca foi tarefa fácil, mas a pandemia demonstrou a capacidade/necessidade de reinvenção desse ato, atrelado a experiências e emoções.

Para Oliveira (2013, p. 33), “em geral, são as experiências que retratam o ser humano que pensa, sente e atua numa situação típica de interação social”. As vivências despertam emoções, há o intercâmbio entre vivências e experiências, por isso refletem em ações, construindo o sentir-pensar-agir.

Por questões organizacionais, criei seções de acordo com temas que despertaram interesse e consideramos importantes para a pesquisa. Na primeira seção (1.1), apresento minha história de vida a qual cruza com a da escola e seus membros. Posteriormente (1.2), trago a escrevivência nas concepções de Evaristo (2020) como praxiologia (Bourdieu, 1992) da pesquisa, adaptando-a ao meu contexto investigativo. Nos tópicos 1.3 e 1.4, dedico-me a apresentar a escola-campo, sua importância para a comunidade no período pandêmico, as profissionais que trabalham nela, assim como as narrativas sentipensantes delas.

⁴ Professorar é entendido como a ação de se construir professora, intercalando conceitos como corazonar (ARIAS, 2010), esperar (FREIRE, 1998) e sentipensar (BORDA, 2015), e será mais bem detalhado no tópico 2.3.

Dedico a seção dois para reflexões sobre questões referentes ao período (pós)pandêmico. Os documentos que nortearam as ações educativas (2.1), o primeiro caso de óbito derivado da infecção pelo Coronavírus⁵ (2.2) e inquietações que perpassaram as mortes no país. O tópico 2.3 é destinado ao professorar, termo cunhado por mim com base no corazonar e sentipensar, visando abarcar questões referentes a pluralidade da ação educativa. Por fim, a seção 3 é destinada às questões da globalização e ao uso das tecnologias nas educação, seus impactos (3.1), possibilidades (3.2) e reflexões caminhos para o futuro (3.3).

⁵ SARS-CoV-2, causador da doença COVID-19.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Essa seção é um convite à leitora, para conhecer um pouco da minha história pessoal, - a qual fundamenta a escolha do tema desta dissertação, - fundida com a das participantes da pesquisa – professoras - e com a escola campo – Escola Municipal Santa Rita, Localizada no distrito de Jeroaquara, Faina-GO. Baseada no vínculo afetivo da convivência, o sentimento de pertencimento, respeito e profissionalismo, possibilitando experiências únicas, características de uma comunidade interiorana.

Nesse sentido de escrita da vida, opto pela escrevivência (tópico 1.2) praxiologia. Produzindo uma escrita vivente, sentipensante docente, na busca de uma educação emancipadora.

1. MINHA HISTÓRIA

*Sonhar é verbo, é seguir,
é pensar, é inspirar,
é fazer força, insistir,
é lutar, é transpirar.
(Bráulio Bessa, 2019)*

Sempre tive o sonho de ser professora. Recordo-me de chegar em casa após a aula e correr para debaixo das mangueiras do quintal de terra da chácara onde morava. Aquele lugar era minha sala de aula, o chão se tornava quadro, um graveto, o giz e meu irmão mais novo, o aluno. Tudo era feito com muita seriedade. Naquele momento, eu não era mais a Mila (apelido carinhoso dado por mamãe), mas, sim, a PROFESSORA. Foi assim que apresentei ao meu irmão, de apenas quatro anos, o fantástico mundo da escola.

À medida que crescia, buscava formas de “tornar-me professora”, em brincadeiras, com a família e amigos. Oferecia aulas de reforço aos colegas para poder “ser professora” e fazia trabalhos com as colegas que tinham mais dificuldades nos conteúdos, o objetivo era ensiná-las. As professoras da educação infantil e ensino fundamental me permitiam passar atividades no quadro ou respondê-las, e aquilo me gerava êxtase, sentia-me a protagonista de contos de fadas, pois somente em lugares mágicos seria possível viver tamanha

felicidade. Realizar tais tarefas consistia em materializar o sonho naqueles poucos momentos em que eu era PROFESSORA.

Sempre gostei de frequentar a biblioteca da escola, apesar de ter apenas duas prateleiras com livros advindos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Nela, descobri mundos e tornei, aquele lugar, o meu refúgio. Nas leituras, encontrei minha obra preferida: ‘Uma professora muito maluquinha’, de Ziraldo.

Figura 1: Capa do livro: uma professora muito maluquinha



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Ziraldo foi brilhante ao escrever tal obra, porque a personagem principal, chamada de professora maluquinha, “era uma professora inimaginável” (ZIRALDO, 2003, p. 11). Era a materialização dos sonhos das crianças: “[p]ara os meninos ela era uma artista de cinema. Para as meninas, a Fada Madrinha” (ZIRALDO, 2003, p. 12-13). A professora “maluquinha” era perfeita, e tínhamos tanto em comum. Assim como eu, ela morava em uma cidade pequena, adorava brincar com as palavras e não era “normal”. Ela era exatamente o que queria me tornar. Li, reli, dormi, acordei, vivi com o livro por anos. Guardava-o em um compartimento secreto da biblioteca, por entre os dicionários e Barsas, para que ninguém o descobrisse. Afinal, era meu tesouro. Essa ação pode ser vista como egoísmo, mas julgaria uma criança embalada por um sonho?!

Nas apresentações da escola, a escolhia como tema, minha heroína. Assim, fiz resumos, seminários, cartazes, desenhos, peças teatrais e até

músicas sobre suas aventuras. Meus colegas já diziam: ‘lá vem a Milla, com suas maluquices”. Aquilo soava como elogios, estava no caminho certo. Estava me tornando maluquinha. Tinha todos as falas e passagens do livro gravadas no coração. Quando conclui o 9º ano, precisei me mudar de escola. A tristeza pairou sobre mim: não iria mais à “minha escola”, não correria entre as salas ou passaria os intervalos na biblioteca, tampouco veria as professoras, carinhosamente chamados de tias, que estiveram sempre comigo. Aqueles metros quadrados sem cercas ou muros traziam significado à palavra lar. Terminei o ensino fundamental na esco(lar) aos 14 anos, com a promessa de retornar como professora.

O ensino médio não foi fácil. As professoras já não eram “tias” e eu não era mais a “Milla”. Tornei-me o número 22 em meio a outros 35 números. Não recebia atenção como antes, pelo fato de a sala possuir muitos alunos. Todos os esforços para “aparecer” foram inúteis, sentia-me uma intrusa. Com isso, me tornei retraída, evitava olhares e não participava de eventos.

Por depender de transporte escolar, faltava a muitas aulas, gerando frustrações, convertidas em tristeza. A mudança só veio ocorrer na 3ª série do ensino médio, com a possibilidade de fazer um curso superior e, enfim, realizar o sonho de ser professora. Quando dividi esse desejo com os professores do ginásio, alguns mostraram desapontamento. Afinal, “uma menina tão inteligente... que poderia ser dentista, advogada... que tem tudo para dar certo... optar por se tornar professora? Um desperdício!”. Hoje, entendo porque agiram daquela maneira. A educação não é fácil. Tornar-se professora em uma sociedade capitalista consiste em atos de luta, de (re)existência e de esperança. Eu lutei! Fui atrás do sonho.

O Câmpus Cora Coralina, da Universidade Estadual de Goiás (UEG), foi e é uma benção na minha vida. Descobri-me no curso de Letras. Conheci pessoas maravilhosas que contribuíram com a construção das minhas identidades pessoal e profissional. Dentro das salas da UEG, aprendi e ressignifiquei conhecimentos. Tive a oportunidade de participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), por meio do qual percebi que era possível ser a professora maluquinha, mesmo diante de tantos entraves burocráticos.

Conclui o curso em 2015, com o coração apertado, mas transbordando de alegria. Em janeiro de 2016, consegui um emprego de contrato no município de Faina-GO. Nesse mesmo ano, obtive aprovação no concurso público do município. Tomei posse do cargo em 2017. Não era a “minha escola”. Contudo, fui acolhida com muito carinho. Havia muitas pedras no caminho da docência. Descobri entre erros e acertos que ser professora é tarefa árdua, sempre tendo como referência a professora maluquinha, além de todos os demais docentes que atravessaram minha jornada.

Em 2016, por meio de processo seletivo, comecei a trabalhar no ensino médio público, mas ainda permanecia em outro distrito pelo concurso municipal. Somente em 2019, consegui a transferência para a Escola Municipal Santa Rita, o meu lar, para ministrar as disciplinas de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa, na segunda fase do ensino fundamental. Não me esqueço da sensação ao receber a notícia. Mal conseguia respirar. Finalmente, estava em casa, e meus mestres agora eram colegas. Eu tinha um armário, livro e caixa de giz com meu nome, fiz questão de escrever: “Tia Lu”.

Como diz o ditado popular: “o bom filho à casa retorna”; retornei. Fisicamente, o ambiente mudou bastante. Entretanto, as duas prateleiras da biblioteca pareciam iguais. Ao procurar por entre os dicionários e Barsas, encontrei meu tesouro, com as folhas amareladas, no meio da poeira. Escondido, estava o livro “A professora muito maluquinha”. Voltei a ser protagonista da felicidade, não mais clandestina, – como no conto de Clarice Lispector –, mas, sim, escancarada.

A obra segue comigo na jornada em TORNAR-ME PROFESSORA. Todos os inícios de período letivo, leio a obra com os estudantes como forma de me apresentar. Quando estou cansada, desmotivada ou sem criatividade, retorno à professora maluquinha, buscando forças e inspiração. Na pandemia, o livro ficava na mesa do quarto, para sempre me lembrar das possibilidades de ressignificar e reorganizar as aulas.

Sempre brinco que moro na escola, pois sou a única funcionária que trabalha em dois turnos (matutino e noturno). Aí está, talvez, um dos motivos da minha relação afetiva com a instituição. Conheço cada centímetro do prédio, sei onde estão todos os materiais pedagógicos, de limpeza e alimentícios. Conheço todos os alunos, funcionários e familiares; afinal, é meu lar. Foi baseada nessa

relação de afetividade⁶ e expectativa de contribuir com a comunidade escolar que, em 2020, após convite da diretora, me tornei coordenadora, o que considere uma experiência única. Entretanto, não imaginava que, em março, as escolas seriam fechadas, por causa de um vírus mortal. Inicialmente, achávamos que haveria paralização por 15 dias, uma antecipação das férias, como dizia a nota técnica da secretária de saúde.

Hoje, ao lembrar as turbulências, concluo ter sido a melhor escolha, porque, com a pandemia da COVID-19, a escola precisou mais ainda de mim. Sem dúvidas, as inquietações daquele período contribuíram para o nascimento desta pesquisa. Não digo ter sido fácil. Vivi e vivo, aprendi e aprendo muito com o momento atípico. Transformei-me em apoio para problemas pedagógicos e emocionais de colegas e alunas. Nesse emaranhado de vivências sentipensantes que geraram descobertas, surgiu o desejo em escrever a presente dissertação; não como um trabalho em terceira pessoa, impessoal, mas como *escrivência*⁷, carregada de sentipensamentos. Uma forma de registrar nossas experiências, parecidas e, ao mesmo tempo, distantes de tantas outras.

Com o aumento de casos de Covid-19, não retornamos ao formato presencial de ensino. As crianças não podiam voltar fisicamente às salas de aulas. No entanto, o ensino precisava acontecer. Nesse período, eu já estava na coordenação pedagógica e pude perceber, ouvir e sentir incertezas, angústias, medos e dúvidas das colegas, alunas, pais, funcionárias. A escola nunca tinha sido fechada desde sua fundação, em 1963. Isso desestruturou a comunidade. Pais ligavam em busca de informações. Ainda não existiam casos no município, mas os dados dos noticiários geravam pânico. Em meio a tudo isso, tínhamos que pensar formas de realizar as aulas sem a elaboração de diretrizes por autoridades de ensino. Então, o grupo pedagógico precisou descobrir sozinho como agir.

O medo não nos impediu de atuar. A solução foi ministrar aulas on-line, utilizando como ferramenta o WhatsApp, aplicativo de maior acesso na comunidade. Contudo, tínhamos alunas sem acesso à Internet, pois, na

⁶ Compreendemos afetividade a partir da teoria walloniana e estudos de Mahoney (2005); como a capacidade de interagir, habilidade e disposição de sermos afetadas pelo mundo, por emoções, sentimentos e paixões externas e internas com nuances positivos ou negativos.

comunidade, não tem sinal para celular. Como atingir todas as crianças? Como alfabetizar, ensinar a ler, explicar conteúdo e, ao mesmo tempo, proteger-se e proteger a vida de outras pessoas? Até hoje, não sabemos as respostas, se é que existem respostas. Contudo, fizemos o melhor possível no contexto em que estávamos, assim como acredito que também foi feito em outras escolas. Erramos, acertamos, permanecemos lutando, para que a educação não parasse.

1.1. ESCRIVENDO

Um dia, agora ela já sabia qual seria a sua ferramenta, a escrita. Um dia, ela haveria de narrar, de fazer soar, de soltar as vozes, os murmúrios, os silêncios, o grito abafado que existia, que era de cada um e de todos. Maria-Nova um dia escreveria a fala de seu povo. (EVARISTO, 2017, p. 177)

Ainda na infância, usava a escrita como forma de expressão, com diários, criação de histórias; eram minha maneira de romper com o silêncio. Hoje, refaço esse caminho, não como ação individual, mas coletiva, as palavras expressão vivências “do meu povo”/minha família. Assim como Maria-Nova, percebi a importância das palavras como ferramenta de expressão, capaz de levar nossas vozes a lugares antes inalcançáveis.

Como diz Conceição Evaristo⁸ (2017, minutos 36-43), “ nós não escrevemos para adormecer os da casa-grande, pelo contrário, é para acordá-los dos seus sonos injustos”. As palavras surgem no contexto de Conceição Evaristo como forma de denúncia e crítica ao racismo estrutural, uma busca pela ascensão de brados menosprezados. Peço licença à estudiosa para o usar o termo *escrevivência* como forma de apresentar as vivências de um grupo – professoras do interior – em um contexto específico – (pós)pandemia.

A *escrevivência* surge, para Conceição Evaristo, como resistência e luta contra a hegemonia hétero branca, ou seja, uma forma de denunciar as injustiças vividas pelos povos negros e valorização de suas origens. Trata-se da escrita de si e do outro, de ter suas marcas em textos, ocupando lugares negados, expondo vivências e experiências silenciadas, de modo a gravar um lugar, tornar-se visível e pertencente, individual e coletivamente. Conceição Evaristo discorre sobre o

⁸ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6pCq9E-d8_o

corpo negro, a negritude que o constitui, as muitas vozes que o compõe e o racismo que o persegue. Reflexos de uma sociedade desigual, forjada numa organização racial que empurra sujeitos negros a degradação. Ao escrever contos, romances e textos acadêmicos, a autora promove uma escrita que passa pelo “ser”, sobre a experiência de se viver no Brasil excludente, racista, misógino. De pensar sobre essa origem africana, sobre a marca que é a cor.

A minha escreviência surge como escrita das nossas experiências, buscando refletir sobre elas, evitando que sejam apagadas/esquecidas. Afinal, trouxeram aprendizados. Ao contrário de muitos, não buscamos voltar ao “normal”, queremos ressignificar as experiências pandêmicas. Escrever nessa perspectiva dói, porque abre feridas em processo de cicatrização, elas voltam a sangrar, trazendo à tona dores emudecidas.

Gosto de escrever, na maioria das vezes dói, mas depois do texto escrito é possível apaziguar um pouco a dor, eu digo um pouco... Escrever pode ser uma espécie de vingança, às vezes fico pensando sobre isso. Não sei se vingança, talvez desafio, um modo de ferir o silêncio imposto, ou ainda, executar um gesto de teimosa esperança. Gosto de dizer ainda que a escrita é para mim o movimento de dança-canto que o meu corpo não executa, é a senha pela qual eu acesso o mundo (EVARISTO, 2005, p. 202).

Conceição Evaristo, mais uma vez, foi grandiosa. Realmente, escrever dói, porque nos obriga a reviver, refletir sobre situações. O silêncio gera comodidade, uma falsa percepção de esquecimento, ao quebrá-lo escancaramos nossa fragilidade diante de situações, mas também demonstramos esperança freiriana, como forma de luta, teimosia e resistência, um desafio. É unir todas as vozes que me circundam e atravessam, transformando em uma só voz, comprometida com a vida.

Escrever é dominar o mundo”, conclui Clarice Lispector. Não tenho a experiência de domínio algum. A escrita nasceu para mim como procura de entendimento da vida. Eu não tinha nenhum domínio sobre o mundo, muito menos sobre o mundo material. Por não ter nada, a escrita me surge como necessidade de ter alguma coisa, algum bem. E surge da minha experiência pessoal. Surge na investigação do entorno, sem ter resposta

alguma. Da investigação de vidas muito próximas à minha. (EVARISTO, 2020, p. 34).

O ato de escrever vai além da ação política, ele está relacionado a criar alma, construir identidades individuais e coletivas, olhar à volta, observar o que não é dito, mas vivido. Ao contrário da percepção de Clarice Lispector, escrever, para nós, surge da necessidade de flexão sobre o entorno, os incômodos da existência, uma forma de nos inscrever no mundo, uma escrevivência. Afinal, dominação pressupõe subjugar e o objetivo é apresentar vivências outras, diante de uma realidade comum: a pandemia; evitando juízos de valor ou respostas prontas, mas provocando a partir de inquietações.

Escrever é acreditar na história particular e coletiva das pessoas, respeitando a capacidade dos sujeitos de compartilhar. Também, é esperar, teimar contra a hegemonia, distanciando do narcisismo e pensamento cartesiano operante na academia. Diante disso, escrevo este texto com o compromisso de mediar as vivências da minha comunidade, apresentar suas afetividades, práticas e lutas, ir além da obtenção do título de mestra.

A coletividade na escrevivência atribui força a escrita, fundindo os tempos verbais e as pessoas do discurso. Como autora, assumo uma posição ética coletiva, desconstruindo a dicotomia pesquisadora/participantes, apontando “para um processo enunciativo fraterno e compreensivo com as várias personagens que povoam a obra” (OLIVEIRA, 2009, p. 88). Assim, tornando possível a materialização da existência coletiva, simultaneamente, produzindo subversão; uma fissura artística na escrita científica (SOARES, 2017).

A escrevivência também é ação individual: “escrev[iver] pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua autoinscrição no interior do mundo” (EVARISTO, 2005, p. 20). Nesse sentido, ao produzir esta dissertação, afirmo-me enquanto mulher, professora, pesquisadora e tantas outras identidades inscritas em mim. Parto das vivências enraizadas no meu ser, promovendo uma dança com as experiências outras, que juntas constroem as histórias coletivas da comunidade a qual pertencemos.

Conceição Evaristo propõe uma escrita do corpo vivido, com suas dores, medos, angústias, alegrias, ao falar de nós e dos nossos. Uma escrita desobediente, promovendo fendas na hegemonia científica dominante, propondo

formas diferentes de produzir textos científicos, baseados no sentipensar. Confesso que tal proposta gera insegurança, porque foram anos de colonização intelectual. Desde o ensino fundamental, ouvia: “precisa ser impessoal, escrever em terceira pessoa”, e assim fiz, décadas “tentando” não aparecer no texto.

Na universidade, aprendi a referenciar todas as informações trazidas, afinal, quem era eu para dizer algo? Era necessário sustentar meu texto com base “nos grandes autores”. Nesse processo de “racionalização”⁹, as subjetividades foram silenciadas, gerando textos “neutros” e, conseqüentemente, enterrando emoções.

Eu acho muito difícil a subjetividade de qualquer escritor ou escritora não contaminar a sua escrita. De certa forma, todos fazem uma escrevivência, a partir da escolha temática, do vocabulário que se usa, do enredo a partir de suas vivências e opções. A minha escrevivência e a escrevivência de autoria de mulheres negras se dá contaminada pela nossa condição de mulher negra na sociedade brasileira. Toda minha escrita é contaminada por essa condição. É isso que formata e sustenta o que estou chamando de escrevivência (EVARISTO apud LIMA, 2017, s/p).

Respaldo-me na afirmação de Conceição Evaristo, para defender meus posicionamentos na escrita dessa dissertação, que vão desde a escolha do enredo, vocabulário, aos diálogos com pesquisadoras e teorias. A partir do meu corpo/mulher/professora/pesquisadora - que habita lugares e fronteiras conceituais/geográficas/epistemológicas/éticas, construo essa escrevivência, não para ecoar teorias, dados ou conceitos. Do contrário, para “colocar as tripas no papel” (ANZALDÚA, 2000), evidenciando momentos de tensão, reflexão e (re)construção.

Retomo as palavras de Conceição Evaristo: “Estas histórias não são totalmente minhas, mas quase que me pertencem, na medida em que, às vezes, se (con)fundem com as minhas” (EVARISTO, 2016, p. 7). Esta escrevivência apresenta experiências comuns a outras docentes, – ensino emergencial, uso de tecnologia, dificuldades no contato com os alunos, medos - ao mesmo tempo

⁹ Movimento cultural-científico pós-iluministas em que a ciência sistematiza os processos empíricos, o que leva a uma objetivação da natureza e impessoalidade nas pesquisas, na tentativa de explicar a realidade de forma racional. (WEBER, 1982; INGRAM, 1993)

que se difere – escola da zona rural, comunidade pequena, rede móvel de celular inacessível.

Durante minhas pesquisas, buscando ampliação dos conhecimentos sobre a escrevivência, percebi que a produção acadêmica acerca desse descritor ainda é tímida, alguns trabalhos estão relacionados especificamente com a produção literária, outros como modo de fazer pesquisa. Várias pesquisadoras se valeram da escrevivência como forma de mostrar a potência desse operador, no sentido de promover uma autoria/autoridade de vozes silenciadas. Estes trabalhos trouxeram um tom mais intimista, demonstrando engajamento com as temáticas escolhidas, ao contrário da neutralidade proposta pela ciência moderna.

Nesse sentido, o uso da escrevivência como recurso praxiológico/metodológico nas pesquisas de Linguística Aplicada não inicia com este texto, na realidade há pesquisas anteriores, fundamentais para as discussões realizadas aqui.

Entre elas estão a dissertação de Jeane Matos Araújo Lima (2022) intitulada: “Escrevivências de cotidianos escolares na pandemia de covid-19”. A pesquisa teve como objetivo geral perceber e sentir as vivências da professora-pesquisadora e estudantes do Ensino Fundamental e Médio com dezoito anos ou mais que desafiam as estruturas fixas do sistema escolar, perpassando questões relativas à classe, raça e gênero, durante a pandemia da COVID-19. A pesquisa aconteceu no Colégio Estadual de Bandiaçu, localizada no município de Conceição do Coité no Território do Sisal do Estado da Bahia.

A tese de Valéria Rosa da Silva (2021) intitulada: “Movimentos decoloniais no estágio de língua inglesa: sentidos outros coconstruídos nas vivências em uma escola pública”. A autora propõe uma escrevivência do/sobre o estágio de língua inglesa, na perspectiva de ensino decolonial, imprimindo sentidos outros para o estágio e para a formação docente. A pesquisa foi desenvolvida em parceria com uma escola pública estadual de educação básica, nomeada pela autora como Escola Inspiração, que oferece ensino fundamental e médio, localizada na cidade de Inhumas, no interior de Goiás.

A dissertação de Jailma Cerqueira de Azevedo Lima (2021), intitulada: “Escrevivências de paripe: a reexistência de estudantes do ensino básico nas oficinas de leitura e produção de textos”. A proposta da pesquisadora objetivou

compreender e ampliar as concepções de leitura de estudantes, conferindo aos textos de seu cotidiano um significado cultural e histórico valorizado pela escola, promovendo o letramento social. A pesquisa ocorreu com alunos do 9º, de uma escola municipal, no subúrbio ferroviário de Salvador - BA.

As três pesquisas supracitadas foram fundamentais para a produção desta escrevivência, por me permitir perceber a importância de uma escrita vivida, assim como suas possibilidades de uso na educação em diferentes contextos. A produção de escrevivências dentro da Linguística Aplicada ainda é tímida, uma criança aprendendo a dar seus primeiros passos. Acredito estar contribuindo com o desenvolvimento dessa criança.

1.2. ESCO(LAR)¹⁰

*Escola é...
o lugar que se faz amigos.
Não se trata só de prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos...
Escola é, sobretudo, gente.*

*Gente que trabalha, que estuda
que se alegra, se conhece, se estima.
O diretor é gente,
o coordenador é gente,
o professor é gente,
o aluno é gente,
cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor
na medida em que cada um se comporte
como colega, amigo, irmão.
Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”.
Nada de conviver com as pessoas e depois,
descobrir que não tem amizade a ninguém.
Nada de ser como tijolo que forma a parede,
indiferente, frio, só.
Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
é também criar laços de amizade,
é criar ambiente de camaradagem,
é conviver, é se “amarrar nela”!
Ora, é lógico...
Numa escola assim vai ser fácil
estudar, trabalhar, crescer,
fazer amigos, educar-se, ser feliz.*

(FREIRE, Paulo. A escola, Nova Escola, N. 163, Jun-Jul,2003.)

¹⁰ Expressão criada a partir da aglutinação de duas palavras escola + lar.

A pesquisa ocorreu em uma escola rural, no interior do município de Faina, no estado de Goiás (GO). O distrito geograficamente é chamado de Jeroaquara, nome indígena do qual a população desconhece o significado. Em rápida pesquisa no *Google*, descobri ser de origem Tupi Guarani; “Jero, mesmo que jarra/planta, aquara, derivado de água, significando, então, PLANTA QUE VIVE NA ÁGUA”¹¹. Uma provável escolha para o nome está relacionada à grande quantidade de riachos, cachoeiras e fontes de água na região, que tem o apelido carinhoso de Santa Rita, devido à padroeira local, Santa Rita de Cássia.

Figura 2: Foto aérea do distrito Jeroaquara, Faina-GO



Fonte: Marcos Rodrigues, Weslle Fellippe de Araújo, 2022

De acordo com os estudos de Moraes (2020), não existe data precisa para o surgimento do Arraial de Santa Rita ou quem o tenha fundado. Acredita-se que suas primeiras moradias tenham sido instaladas no século XVIII, com o desbravamento do sertão goiano para exploração aurífera. O período do ouro passou, mas as famílias mantiveram suas residências e buscaram outras formas de subsistências na agricultura e na pecuária. Além disso, outras famílias vieram para o distrito, formando fazendas e assentamento vizinhos. De acordo com os

¹¹ Disponível em: <https://www.achando.info/Jeroaquara>

últimos dados do IBGE, de 2010, havia 919 habitantes no território do distrito. Em 2022, esse número pode ser ainda maior.

A Escola Municipal Santa Rita está localizada na Rua Teophilo Machado nº 28, em Jeroaquara (GO), e seu terreno possui uma área de 175m². Ela foi criada em 06 de fevereiro de 1963, com turmas multisseriadas, de pré-alfabetização à quarta série, com aproximadamente setenta alunos. A Escola Isolada de Jeroaquara – primeiro nome recebido pela instituição - era o único estabelecimento de ensino no distrito, pertencente ao município de Goiás (GO).

Em 1990, após a emancipação de Faina, a escola passou a pertencer a esse município, com o nome alterado para Escola Municipal Santa Rita. No ano de 1992, foram criadas as turmas de 5^o e 6^a série, as quais, à época, eram a extensão do Colégio Estadual Lindolfo Mendes da Cunha, de Faina (GO). De modo que, a cada ano, aumentava-se uma série até chegar à 8^a série, no ano de 1994, aproximadamente. Em 2000, a escola passou a ser de responsabilidade do município de Faina, sendo vista como escola rural. As atividades desenvolvidas pelo estabelecimento atendem às necessidades da comunidade, fazendas e dois assentamentos: 17 de abril e Patativa do Assaré.

No ano de 2013, o ensino médio foi implementado no Distrito, por meio da extensão do Colégio Estadual Lindolfo Mendes da Cunha. Tal fato consiste em um ganho para a comunidade, após muitas lutas e reivindicações. Uma vez que o transporte escolar, no período noturno, ainda se fazia precário, os alunos faltavam a muitas aulas, caso não quisessem percorrer os dezoito quilômetros de estrada de chão a pé.

Atualmente, o ensino médio é ofertado no período noturno e possui o total de, aproximadamente, 30 alunos. Por sua vez, as turmas de Jardim II ao 9^o ano somam, aproximadamente, 85 alunos. As turmas são ofertadas no período matutino, divididas em salas comuns e multisseriadas, devido ao pequeno número de alunos.

Figura 3: Fachada da escola Municipal Santa Rita



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Durante a pandemia, remotamente, a escola se transformou em lugar de encontro e conforto. Ao migrar para o digital, vivenciamos novas formas de afetividade, expressas em sentipensamentos. As aulas on-line constituíam a possibilidade de saber dos amigos, o estado emocional e físico, criando redes de apoio e amparo. As principais informações sobre a Covid-19 (número de infectados, vacinação), promoção de campanhas de orações e a distribuição de alimentos eram divulgados nos grupos de WhatsApp da escola.

Informações relacionadas a doações de alimentos e roupas também aconteciam na escola. Toda a comunidade se mobilizou em prol da comunidade escolar, para que pudessem ajudar os mais afetados. A secretária municipal de educação, com base na Lei nº 13.987, de 07/04/2020, que alterou a legislação referente à alimentação na escola, possibilitou, durante o período pandêmico, a distribuição legal de gêneros alimentícios a estudantes e responsáveis. Iniciou-se, em agosto de 2020, uma campanha para converter o lanche escolar em kits alimentação distribuídos aos alunos.

Segundo Amorin et al. (2020), a oferta de refeições na escola para as estudantes durante a pandemia tem um custo menor em relação aos kits. Contudo, demanda mobilização de pessoas e, conseqüentemente, aglomeração, tornando inviável sua aplicação. Para os pesquisadores, os kits são restritivos em relação à quantidade e qualidade dos alimentos. Entretanto, em nosso

contexto, fornecer refeições seria inviável, uma vez que mais de 70% das alunas são oriundas do transporte escolar.

Para alcançar o maior número de famílias, o grupo escolar se mobilizou, fez plantões e levou kits alimentação às casas das famílias que não tinham condições de buscar. Solicitamos o transporte escolar, para que, quinzenalmente, os alimentos pudessem ser entregues.

Figura 4: Entrega do kit alimentação



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Cada kit alimentação continha frutas, verduras, arroz, macarrão e um pacote de linguiça. A quantidade era pequena, mas, sem dúvida, possibilitou a muitas famílias complementarem suas refeições. No dia da foto, em particular, uma aluna perguntou se poderia levar mais laranjas, porque queria compartilhar com os filhos da vizinha que ainda não estudavam. A atitude dela me alertou para algumas questões: como está a alimentação das crianças que não são assistidas pela escola? Atendemos a alunas acima de 6 anos, no entanto, na comunidade existem crianças menores. Elas estão se alimentando? O alimento recebido pelos alunas é suficiente?

Santos et al. (2021) alertam para a insegurança alimentar e nutricional (InSAN) gerada pela pandemia, crise essa que deixou um imenso contingente

de jovens sem acesso às refeições. Oliveira et al. (2020) enfatizam o número crescente da população em situação de fome durante a pandemia. O Observatório da Alimentação Escolar (ÓAÊ), em 2021¹², divulgou uma pesquisa desenvolvida com estudantes de diferentes partes do país e constatou que, durante a pandemia, o direito constitucional de alimentação não foi assegurado e um número alarmante de estudantes não recebeu assistência alimentar ou a obteve de forma superficial, não suprimindo as necessidades em relação à quantidade e qualidade dos alimentos.

Hoje, ao revisitar as fotos e diário daqueles anos de 2020 e 2021, vejo que a escola teve papel fundamental, ao ser intermediária entre comunidade e serviço público. Apesar das dificuldades na entrega dos kits alimentação, conseguimos atender a todas as alunas, assim como notificar a assistência social em relação às famílias carentes.

Paula e Zimmermann (2021) defendem a necessidade de refletir sobre os problemas sociais escancarados com a pandemia. Segundo as pesquisadoras, o modelo econômico dominante gerou condições propícias para a pobreza e insegurança alimentar da população carente. Mais uma vez, a educação se mostrou necessária e urgente, apesar das tentativas de desmonte com corte de verbas e desvalorização dos professores.

Liberali (2020), amplia a discussão sobre as questões que envolveram a comunidade escolar e o período pandêmico. Ela discute o papel da educação no contexto de pandemia, sobre como professores, coordenadores, diretores, alunos, pais agiram e poderiam transformar seus contextos; como o desespero aliado ao despreparo pode impulsionar ao inédito viável Freire (1970/1987), ou seja, pensar em possibilidades para além daquilo que conhecemos, daquilo que já vivemos, promovendo ressignificações no professorar. A pesquisa de Liberali é fundamental ao frisar que o papel da educação deve ser primeiro buscar a vida, para depois buscar o ensino-aprendizagem.

O cumprimento do papel social da escola só pode ser efetivado devido à proximidade da instituição com a comunidade. Em nosso caso, a Escola Municipal Santa Rita sempre foi vista como ambiente de acolhimento, uma ampliação da família, reflexo da afetividade e proximidade entre os habitantes do

¹² Disponível em: <https://alimentacaoescolar.org.br/acervo/>

distrito de Jeroaquara. Em tempos de pandemia, a atuação da instituição foi primordial para reforçar os valores da comunidade unida e sincronizada com objetivo de proporcionar o melhor serviço de educação, mas também o respeito e cuidado com a vida.

A professora Gabriela reafirma essa relevância da escola ao relatar que

“Em muitos momentos durante a pandemia, me vi desesperada, ansiosa, depressiva... Parecia que a gente não ia conseguir passar, o isolamento foi muito difícil, não podia visitar meus pais ou familiares. Foi a escola que me deu forças, ela precisava de mim e eu precisava dela”. (Professora Gabriela, 2022)

O sentimento de pertencimento, de fazer parte de algo importante, foi um dos motivadores para que docentes se mantivessem “fortes” diante das adversidades em 2020-2021. Nas incertezas do futuro, a escola se apresentou como porto seguro, ponto de encontro, de fortalecimento conjunto, sob uma relação de simbiose.

As alunas relatavam situações parecidas durante as aulas, narravam vivências ou faziam planos para o retorno presencial. Um dos momentos marcantes em relação a importância da instituição escolar na vida das discentes ocorreu em 2021. No primeiro dia de aula, na turma do quinto ano do Fundamental I, quando propus uma produção sobre quais expectativas traziam para o ano letivo que iniciava, as produções poderiam ser feitas por meio de textos escritos, visuais, áudios, vídeos ou outros recursos escolhidos pelas alunas. Das dez produções recebidas – lamentavelmente não as guardei, somente as anotações no diário de pesquisa –, houve seis desenhos, um áudio e três textos escritos.

Majoritariamente, as produções giravam em torno da esco(lar), desenhos de brincadeiras no pátio, grupos conversando nos corredores e nas salas de aula. Os textos escritos versavam sobre a saudade de brincar no campo de areia, do lanche, das atividades lúdicas, dos colegas e da professora, saudades do contato, do compartilhamento, das experiências. No áudio, a aluna relatou:

Pra esse ano quero volta pra escola, quero podê chupa caju do pé detrás da minha sala, subi no muro pra pega manga. Sabe tia, eu achava que não gostava de fica na sala, mais faiz falta. A

minha sala parece o fundo do mar, todo ano tinha tema diferente (pausa longa) ... queria ver o desse ano. Queria podê perguntar a tia do lanche o que vai ser o lanche, queria pedi licença e passar na porta das outra sala. É isso que queria pra esse ano, volta pra escola. (Aluna do 5º ano, 2021)

Na sala de aula, cada uma a sua maneira, são criados ambientes de aprendizagens, de forma que, ao adentrarem o espaço as alunas entendem que: vão rever amigas, passear nos corredores, conversar nos intervalos, lanchar, perguntar sobre questões da matéria estudada e da vida.

Quando o cômodo de casa vira sala de aula, tudo se transforma: a rotina antes naturalizada com tempo de aula, intervalo, mudança de professoras, dá lugar a barulhos, interrupções, acúmulo de atividades. Isso explica, o saudosismo por parte das alunas. Em particular na esco(lar) devido as relações de proximidade com a comunidade, o saudosismo perpassa atividade cotidianas e naturalizadas - subir no muro para pegar manga, chupar caju - rotinas afetivas ceifadas pelo vírus.

A transposição da esco(lar) para o ambiente digital não nos impediu de compartilhar momentos, de chorar com medo de perder pessoas amadas ou de se tornar “ombro amigo” e expressar palavras de acalento em situações de dor. Contudo, as mudanças impactaram e os conteúdos continuavam sendo fornecidos, mas para uma comunidade pequena, caracterizada pelo contato e união, o distanciamento gerou estranheza, incômodo e mudanças no sentipensar o papel da escola.

A cada descoberta de novos infectados na comunidade, o medo da morte rondava. Eram alunas, colegas e familiares doentes. Havia preocupação constante com a saúde, ressaltando a importância de se ficar em casa, mas com o coração cheio de lembranças. A entrega de alimentos era a chance de proximidade, a máscara escondia rostos tímidos, mas não as lágrimas diante da nostalgia do reencontro. Naqueles breves momentos, podíamos trocar palavras de afeto, abraçar com os olhos e alimentar a esperança.

O muro da esco(lar) permanecia trancado. Por lá, pairava o silêncio e a incerteza. Nos grupos e nos *chats* das redes sociais, a sua função seguia (re)significada. Percebemos, com isso, que a escola vai além do ambiente físico, de modo a ultrapassar a função de dar aulas. É a vida acontecendo.

Cuidar, respeitar e proteger as vidas de discentes e familiares consistiram em nosso foco principal. Encontros on-line foram providos com o objetivo de escutar as alunas, pois muitas apresentavam desânimo, vontade de abandonar a escola, medo e desesperança. Tentativas de aproximação foram implantadas a partir de atividades nos grupos on-line, com festas realizadas pelo *Google Meet*¹³.

Figura 5: Decoração para drive-thru da Páscoa na Escola Municipal Santa Rita



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

O ano de 2021 trouxe uma nova demanda: atividades para propiciar reencontros físicos. Com o afrouxamento das medidas de isolamento, entramos em uma nova fase, o distanciamento. Nela, poderíamos promover atividades de “encontro presencial”. A partir de reuniões entre o grupo escolar, nasceu a ideia de promover uma festa no formato de *drive-thru*¹⁴. A Páscoa foi o primeiro evento, já que a comunidade escolar é majoritariamente cristã e tem, para com essa data, um significado especial, o renascimento. Planejamos atividades

¹³ Google Meet é o aplicativo gratuito do Google para fazer videoconferências online e de nível corporativo.

¹⁴ *Drive-thru* é uma corruptela da expressão “drive-through” (com semelhante pronúncia) que significa literalmente “através do carro”. Esse modelo implantado no sistema escolar após as primeiras ondas de Covid-19, permite aos pais passar com o veículo na frente dos estabelecimentos escolares para participar de atividades.

durante toda a semana nos grupos das turmas e, na sexta-feira, dia 02 de abril de 2021, enfeitamos a fachada da escola para receber responsáveis e alunas.

Devido à maioria das crianças utilizar o transporte público para frequentar as aulas, a porcentagem de participação foi pequena. Contudo, consideramos um sucesso, pois ver e conversar com as famílias trouxe ânimo. Na semana seguinte, nos grupos de estudos do *WhatsApp*, havia mais interação, assim como a procura por material de ensino impresso e devolutivas de atividades de ensino já realizadas por discentes.

Para a segunda atividade de encontro presencial, a comemoração do Dia das Mães, a mobilização aumentou e toda comunidade divulgava o evento. Foram promovidas “caronas solidárias” e, conseqüentemente, conseguimos atender a todas as famílias. Aquelas que não possuíam carros buscaram os meios de locomoção disponíveis para participar.

Figura 6: Drive-thru, Dia das Mães da Escola Municipal Santa Rita



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Nessa foto, o pai pegou a carroça de transportar leite para levar o filho à esco(lar). Como ele próprio relatou: “a gente queria ver a decoração. Com a pandemia, não saímos de casa. Essa foi a primeira vez que saímos tudo juntos. Só eu que ia trabalhar.” Ao refletir sobre essa fala, percebo a confiança das pessoas na esco(lar). Após mais de um ano de isolamento, a primeira atividade da família foi ir a um evento na instituição.

Igualmente, pensando no papel dos pais e nas dificuldades enfrentadas por eles, uma vez que, na comunidade, a maioria das famílias é provida pelos homens, realizamos o *Drive-thru* “Dia dos Pais”. A participação foi menor, pois, assim como em outras partes do país, geralmente as mães são mais frequentes e ativas na vida escolar das filhas. Portes (2003) ressalva a relação desses resultados com a ordem moral doméstica estabelecida nos lares brasileiros, em que o homem precisa “dar comida” e a mãe “educação”.

Segundo Gonçalves (2015), a forma como a família percebe a escola e a escolarização pode ser determinante na construção de um pensamento específico sobre a importância ou não dessas instâncias em suas vidas. Souza (2009) e Silva (2003) defendem a família como terreno social indispensável para o sucesso escolar das crianças e jovens, sendo a principal formadora de hábitos e atitudes que refletem na vida escolar e resultados. Nesse sentido, Lahire (2008) salienta a relação de interdependência entre escola e família, por meio de interações sociais específicas de apoio e cooperação mútua, com objetivos em comum. Logo, a progressão de uma acarretaria o sucesso da outra.

A pandemia estreitou os laços entre essas duas entidades, durante o isolamento percebemos a relevância das relações no contexto escolar e no pós pandemia buscamos vivenciar mais experiências família-escola.

No início de 2021, a vacinação começava a ser organizada para alguns grupos. Nesse período, as entidades educativas promoviam discussões sobre o retorno presencial ou híbrido das aulas. Após várias conversas com alunas e pais, decidimos manter a escola limpa e o portão destrancado, para que visitassem o prédio, o que se tornaria uma maneira de manter o laço afetivo e a esperança de dias melhores.

Durante todo o período de aulas na modalidade remota, a esperança foi o combustível das aulas; a comunidade precisava de nós, não para ensinar cálculos mirabolantes ou conjugações verbais, mas para apoiar, ouvir e fornecer palavras de acalento. Ao refletir sobre essa necessidade, vejo o papel da escola, ultrapassando questões conteudistas e burocráticas, efetivando seu valor político-social.

Com a abertura da escola para visitas, buscávamos forças no ambiente físico, lembrando as experiências compartilhadas, realizando aulas on-line usando as salas de aulas, para que as alunas “se sentissem na esco(lar)”. Essas

ações não resolviam a questão da saudade ou o sentimento de solidão, tais sentipensamentos faziam parte dos relatos de alunas e colegas.

Todas as docentes que formam o quadro de servidores ativos em 2022 têm uma história com a escola. Nossos pais, familiares, amigas e filhas estudaram ou estudam nela.

“Minha história com essa escola inicia bem antes do meu nascimento, pois foi aqui que meus pais estudaram e me contavam, depois eu estudei e contei pros meninos. Depois que formei, passei no concurso e trabalho até hoje aqui. [...] Não posso deixar de citar que meus três filhos estudaram nessa mesma e uma das filhas hoje é professora aqui.” (Eudete, 2022)

O relato anterior é da diretora da esco(lar), a docente com mais tempo de serviço na instituição, 24 anos. Como se pode ler, a história de afeto perpassa gerações. Os pais contavam suas experiências na instituição e ela narrou suas vivências aos filhos, e esses contarão aos netos, os quais provavelmente estudarão na esco(lar). “Nesse sentido, pode se pressupor que as interações que ocorrem no contexto escolar também são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos” (LEITE; TASSONI, 2000, p. 9-10).

Geraldi (2010) defende a função da escola de oferecer experiências diversas capazes de contribuir com a formação humana das discentes e, ao mesmo tempo, de possibilitar a construção de laços afetivos. Nesse sentido, tomamos emprestadas as palavras de Santos e Paraíso (1996, p. 37), trazendo-as para o contexto escolar:

[a escola] constrói identidades e subjetividades, uma vez que, junto com os conteúdos das disciplinas escolares, se adquirem na escola percepções, disposições e valores que orientam os comportamentos e estruturam personalidades.

Com efeito, a função da escola vai além dos conteúdos programáticos ou de metodologias de ensino. Ela é parte da vida social, ao mesmo tempo em que reflete, refuta e transforma a sociedade, por meio da afetividade de suas integrantes. Na nossa comunidade, a escola tem papel fundamental, faz parte da história de todas em uma relação mútua de contribuição.

1.3. FAMÍLIA¹⁵

*“Esta família é muito unida.
E também muito ouriçada.
Brigam por qualquer razão.
Mas acabam pedindo perdão.”*

(Dudu Nobre, 2001)

A letra da música relata com maestria a convivência dos professores da esco(lar) no período (pós)pandêmico. Somos como uma grande família que possui problemas e desavenças, mas sempre se apoiam e juntas lutam pela educação. Convido você, leitora, após conhecer meu lar; conhecer minha grande família, que enfrentou e enfrenta problemas, porém segue unida.

Assim como eu, todas as professoras da instituição estudaram nela. Muitas nasceram na comunidade, se casaram e criam suas filhas aqui. Fui aluna da grande maioria, me viram crescer e, hoje, sou, fui ou serei professora de suas filhas; isso cria laços afetivos. Compartilhamos 4 horas diárias de trabalho, também almoços de domingo, festas de aniversários, casamento e eventos religiosos. As festas no distrito nunca são particulares, tudo sempre é feito e pensado em todos, são eventos da comunidade.

¹⁵ Termo usando para nomear os membros da Escola Municipal Santa Rita, aqui os apresento como parte da minha família, devido os laços afetivos, derivados do convívio e compartilhamento de vida.

Figura 7: Festa do Dia das Mães na Esco(lar) em 2022



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Tirei a foto acima na festa dedicada ao dia das mães em 2022. Foi o primeiro evento na esco(lar) após o retorno presencial. Toda a comunidade participou na decoração do ambiente, no preparo dos alimentos, nas apresentações artísticas e na limpeza do local. Normalmente, as atividades festivas são realizadas no pátio da instituição no período noturno, devido as famílias serem na maioria camponesas e trabalharem durante o dia. Para nós, comunidade Jeroaquarense, o evento em particular teve “gosto” de reencontro, pois ainda não havíamos tido contato com algumas famílias desde o isolamento social, comemorávamos a vida.

A comunidade é um lugar humano onde se aprende a ser próximo do próximo. Um lugar feito de vizinhanças e de histórias comuns. Um lugar povoado de odores, de sons, de rituais, de gestos, de culto, de festas, de aflições, de partilhas, de narrativas, de obras, de abraços, de risos e de choros. E nesta medida, um lugar de familiaridade e de pertença afectiva. (BAPTISTA, 2006. p. 245)

Partindo dessas reflexões, é possível pensar que as interações entre os membros da comunidade Jeroaquarense possibilitam o fortalecimento do vínculo afetivo, vivenciado e firmado na conexão entre os sujeitos, bem como na troca desses afetos. Essas interações exigem engajamento do corpo, da mente e das relações, gerando ações sentipensantes, as quais refletem nas condições humana da própria vida.

Um das explicações para esses laços profundos é o tamanho da comunidade, sua localização e cultura. No nosso caso, trata-se de uma pequena comunidade interiorana, na qual todos os integrantes se conhecem desde o nascimento e compartilham suas vidas. Provavelmente, nos centros urbanos tais relações afetivas não seriam firmadas, por questões culturais e geográficas. O vínculo e a proximidade afetiva estão estreitamente relacionados com a proximidade física, com a partilha e com a interação, sendo um dos pilares essenciais para um convívio saudável.

Neste sentido, Santos e Nunes (2014) aferem que a proximidade é um mecanismo que contribui de forma significativa para a consolidação da afetividade, pois atua na construção da confiabilidade do indivíduo em seu meio, ampliando a confiança dos demais quanto à capacidade de apoio, assistência e respeito mútuo.

Para Faquinello (2009), a proximidade e um maior contato com a comunidade são importantes e benéficos, à medida que nos permitem construir uma rede de apoio, gerando segurança e confiança. Essas permitem construir objetivos e alcançar metas em prol do bem comum.

Outro ponto benéfico oferecido pelo apoio social seria como forma de auxílio às pessoas para lidarem e se adaptarem em situações de crise e mudança. Ressaltamos que a vida é cheia de acontecimentos que nem sempre são esperados e que, nestes momentos, o apoio social protege o indivíduo quando ele atravessa as transições e crises do ciclo de vida, desde o período intra-útero até a sua morte (FRANQUINELLO, 2009. p. 19).

Na pandemia, o apoio social entre os membros da comunidade e a equipe escolar possibilitou o enfrentamento da crise, uma forma de nos protegermos dos efeitos patogênicos (COBB, 1976), influenciando positivamente na saúde

das pessoas, a partir de uma rede de enfrentamento ao período pandêmico. Franquinell (2009) salienta a relevância das relações afetivas entre vizinhos, amigos, familiares e grupos, ao enfrentarem eventos estressantes; o apoio mútuo ajuda a transpor as crises presentes no ciclo da vida.

Nessa perspectiva de contato, vivências e produção de saberes, trago para a presente pesquisa anotações em diário de campo, as quais lanço mão para narrar e refletir sobre momentos vividos entre 2020 e 2022. As informações referentes aos membros da ‘família’ são resultado das narrativas gravadas e anotações minhas, com objeto de serem mais específicas. O nosso grupo escolar é formado por 10 docentes (3 homens e 7 mulheres), 1 diretora, 1 coordenador, 1 secretária, 1 merendeira e 3 faxineiras. Pessoas com histórias de vidas únicas, que juntas constroem a história da esco(lar).

Figura 8: Família Escola Municipal Santa Rita



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A foto acima foi tirada na última reunião que participei antes de receber a notícia da licença. Havia realizado o pedido em dezembro de 2020, quando recebi a notícia de aprovação no mestrado. Contudo, por questões burocráticas,

a resposta foi desfavorável. Já havia perdido as esperanças, tentava organizar – na medida do possível – meu tempo entre trabalhar e estudar. Quando a diretora Eudete me avisou que haviam assinado minha licença para seis meses, a alegria tomou conta da reunião, todos sabiam da importância para mim. “Tira sua licença, passa essa fase e volta com sua dissertação para nós ler” (Eudete, 2022). Expliquei que o texto não era somente meu, mas nosso.

Nesse sentido, pedi que contassem suas histórias docentes e escolhessem pseudônimos para colocar na dissertação. Inicialmente, pensei em colocar todas as narrativas e escolhas de pseudônimos, para evitar categorizações. Contudo, por questões de espaço e tempo, e a buscar por uma “ordem” advinda da colonialidade, seguirei a metodologia utilizada por ROSA-DA-SILVA (2021), produzindo um quadro (1) com informações chave sobre os participantes da pesquisa.

Quadro 1: Dados dos participantes da pesquisa

Tabela 1 - Pseudônimo	Função na Esco(lar)	Formação	Tempo de docência	Idade	Estado civil	Sexo	Formação Continuada Pós-graduação
Eudete	Diretora	Pedagogia	24 anos	49 anos	Casada	Feminino	psicopedagogia
Ebe	Professora	Letras	2 anos	24 anos	Solteira	Feminino	Não possui
Wilson	Professor	Matemática (em formação)	2 anos	40 anos	Solteiro	Masculino	Não possui
Ana	Professora	Geografia	23 anos	43 anos	Casada	Feminino	psicopedagogia
Gabriela	Professora	Pedagogia	2 anos	42 anos	Casada	Feminino	Não possui
Maria	Professora	Pedagogia	1 ano	32 anos	Casada	Feminino	Não possui

Tabela 1 - Pseudônimo	Função na Esco(lar)	Formação	Tempo de docência	Idade	Estado civil	Sexo	Formação Continuada Pós-graduação
Evarista	Professora	Pedagogia	2 anos	26 anos	Solteira	Feminino	Não possui
João	Coordenador	Pedagogia	23 anos	45 anos	Casado	Masculino	psicopedagogia
Paulo	Professor	Pedagogia	20 anos	51 anos	Casado	Masculino	Não possui
Pedro	Professor	Pedagogia	23 anos	47 anos	Casado	Masculino	psicopedagogia
Vanessa	Professora	Pedagogia	2 anos	40 anos	Casada	Feminino	Não possui
Regina	Secretária	Pedagogia	6 anos	34 anos	Casada	Feminino	Não possui

Fonte: Material empírico da pesquisa.

O corpo docente é constituído principalmente de pedagogas, um possível fator que coopera para os laços afetivos exacerbados. Para Brandão (2007), as pedagogas têm suas ações docentes calcadas no afeto; ao lidarem com crianças, precisam trabalhar com a ludicidade, valendo-se da afetividade no processo de ensino-aprendizagem.

Somente Ebe, Ana e eu possuímos licenciatura. A metade das professoras se formou e está no exercício da função há mais de vinte anos. A outra metade é recém-formada ou está em formação, trabalhando em regime de contrato temporário. A diversidade na equipe possibilitou analisar os impactos da pandemia em diferentes gerações, com formações e visões distintas em relação ao papel da docência. Passo, agora, a comentar sobre a história de cada uma.

Evarista é filha de professora aposentada, sua história de vida se entrelaça com a da esco(lar). Nas suas palavras: “nasci na escola praticamente, desde que me entendo por gente vinha pra sala de aula com minha mãe. Logo comecei a estudar, depois me formei e vim trabalhar aqui”. Para ela, ser professora é herança de família. Assim que sua mãe se aposentou, assumiu a sala de aula dela.

Eudete relata algo parecido:

“a educação sempre esteve na minha vida, acho que nasci professora (pausa) ... quando lembro da minha infância, já ensinava e gostava de aprender (risos).

Eudete é professora há 24 anos, se tornou diretora em 2019, primeira vez no cargo. Mãe de duas meninas e um menino que estudaram na esco(lar). Atualmente, uma das filhas se tornou professora na instituição.

Ebe é filha de Eudete. Sobre si, ela diz: “Eu me formei a pouco tempo em Letras, é meu primeiro emprego, ainda sou contratada, mas sonho em ter um concurso. Voltar aqui pra escola é uma alegria, espero me concursar aqui, criar minha família”. Ebe começou a trabalhar na instituição em 2020, recém-formada em Letras. Seu pai trabalha no transporte escolar e o namorado é formado em História.

Ana e João são casados, têm uma filha que estuda na esco(lar) e sonham que ela se torne professora. Atualmente João é coordenador e Ana professora do jardim II, para eles a profissão está diretamente ligada a forma como se entendem enquanto pessoas, “ser professora faz parte da minha vida, não digo que é fácil, mas me sinto realizada no processo” (Ana, 2022). João concorda com a esposa, realça a importância dela para ser fazer profissional: “ter alguém para compartilhar tudo isso ajuda muito” (João, 2021).

Gabriela e Paulo também são casados, pais de três filhas, uma ainda estuda na instituição. Paulo nos conta que: “Eu dei aula para minhas três filhas e uma começou a cursar Letras, mas desistiu, está na área de estética. Mas acho que minha filha mais nova vai ser professora”. Gabriela não se vê tão otimista, segundo ela a desvalorização da docência na sociedade atual causa desânimo.

Pedro é pedagogo, trabalha há mais de 20 anos na educação, já transitou em salas da primeira e segunda fase do ensino fundamental, para ele estar na educação possibilita o exercício da criatividade: “todo dia preciso inovar, repensar a forma que trabalho e principalmente os conteúdos, porque os alunos gostam de coisas diferentes” (Pedro, 2021). Durante os trabalhos coletivos, Pedro sempre traz irreverência as discussões, promove projetos dos mais variados temas com os alunos. Sua forma de agir e mediar o processo ensino-aprendizagem gera afeto com colegas e alunos, todos os anos há expectativa entre os alunos, para fazer parte das suas turmas.

Vanessa começou a trabalhar na esco(lar) na pandemia, de acordo com seus relatos se denomina como uma professora em formação, “a pandemia me mostrou que preciso mudar, estar o mais preparada possível as mudanças que podem acontecer ... sofri muito em aprender outras maneiras de dar aula na pandemia (pausa longa) ... aprendi a lição” (Vanessa, 2021). Vanessa atualmente está em desvio de função, seu cargo original é serviços gerais, porque como descreve, “eu gosto de ser professora, faço esse serviço melhor que qualquer outro” (Vanessa, 2022).

Wilson está se formando em Matemática, é um dos professores no regime de contrato temporário. Ele se define como tradicional, acredita que é necessário ter uma separação entre a vida profissional e pessoal,

“não gosto de ser chamado de tio, ser professor é uma profissão como qualquer outra, ainda mais na minha matéria, tem um certo distanciamento entre mestre e aprendiz, para manter o respeito” (Wilson, 2020).

Essa visão reflete em sua prática diária, suas salas são organizadas em filas. Na pandemia enviava vídeos explicando o assunto e listas de atividades, se recusava a fazer aula síncronas e responder fora os horários estabelecidos.

Os relatos mostram o quanto a profissão docente é importante para as participantes. A maioria expressa apreço, carinho e satisfação na carreira, vendo-a como possibilidade de profissão às suas filhas, como diz Eudete: “é gratificante ter minha filha aqui, poder me aposentar e saber que ela vai dar continuidade ao meu trabalho”. Mesmo com tantos problemas que circundam a docência (BARBOSA, 2012; FERREIRA, 2004; KOZLOWSKI, HATSCHBACH, 2017; LIBÂNEO, 2011; OLIVEIRA, 2006) (e.g., salários baixos, desprestígio social, autodesvalorização, problemas psicológicos), temos esperança na profissão.

[...] nunca, talvez, tenhamos tido mais necessidade de sublinhar, na prática educativa, o sentido da esperança do que hoje. Daí que, entre saberes vários fundamentais à prática de educadores e educadoras, não importa se progressistas ou conservadores, se salienta o seguinte: mudar é difícil, mas é possível. (FREIRE, 2000, p. 114)

As palavras de Paulo Freire adquirem conotação atual ao grifarem a necessidade da esperança na educação, em meio à pandemia e a todas as dificuldades enfrentadas, ela continua sendo combustível para seguirmos lutando. A crise gerada pela pandemia provocou sentimento de mudança e, por sua vez, insegurança dentro das identidades ainda firmadas no modelo moderno de estabilidade. Contudo, a instabilidade também gera oportunidades de transformar a fraqueza em força/resistência (FREIRE, 1998) diante do vírus/opressor.

Esperança no sentido freiriano não deve ser sinônimo de esperar, ou ser passiva diante dos acontecimentos, mas uma necessidade ontológica alicerçada na luta por melhorias. “[...] 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, 1998, p. 11). A esperança tem dimensão política, imprescindível para o fortalecimento da educação na superação dos momentos difíceis. Não basta somente aguardar, é necessário esperar, verbo de ação, capaz de gerar inquietações e diálogos, que, para Freire (2004), constitui a vida; já que é nos discursos que nos (re)construímos e (re)construímos o mundo (FOUCAULT, 2009).

Nesse sentido, vamos reviver, redizer e refletir sobre vivências coletivas, da nossa família escolar, buscando não somente retomar os fatos, mas problematizá-los, uma vez que

[...] falar do dito não é apenas re-dizer o dito, mas reviver o vivido que gerou o dizer que agora, no tempo do redizer, de novo se diz. Redizer, falar do dito, por isso envolve ouvir novamente o dito pelo outro sobre ou por causa do nosso dizer” (FREIRE, 1998, p.17).

A necessidade de redizer surge da inquietação com o estado das coisas e o imperativo de transformá-las. A forma que encontrei para expressar minhas inquietações foi uma escrevivência sentipensante, florada de afetividade.

2. A COVID-19 E O SENTIPENSAR AS INCERTEZAS DOCENTES

O segundo capítulo é destinado a apresentar inquietações advindas dos documentos norteadores para as ações docentes na pandemia. Ele indica, também, as aflições sentipensantes, a partir das vivências pandêmicas. Tudo isso ao passo que interliga várias questões desse período, tais como: infecções, cobranças, descobertas, perdas, aprendizados que trouxeram impactos na nossa identidade profissional e pessoal.

2.1. DOCUMENTOS PANDÊMICOS: QUAL CAMINHO SEGUIR? INCERTEZAS SOBRE O QUE FAZER

*[...] fiel na crença de tantos mistérios,
sabia que a ciência também é feita de perguntas,
perguntas...
O caminho para as respostas é cheio de experimentações,
tropeços e enganos.*

(Conceição Evaristo, 2020)

No final do ano de 2019, já ouvíamos nos noticiários a ameaça de um vírus mortal, com alta taxa de contaminação. Contudo, parecia longínquo. Lembro do tema ser debatido nas rodas de conversa: alguns questionavam sua veracidade, outros ficavam apreensivos com a possibilidade de vir ao Brasil; afinal, a China estava distante. Em 03 de fevereiro de 2020, o Ministério da Saúde, por meio da Portaria GM/MS nº 188/2020, declara o surto da Covid-19 e Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (Espin). Três dias depois, publica a Lei nº 13.979/2020, que apresenta medidas de proteção e de combate à proliferação do vírus, tais como: controle de fluxo humano em estabelecimentos, uso de máscaras e distanciamento social.

Somente em 11 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC), por meio da portaria Nº 329, instituiu o Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação (COE/MEC), que tinha como foco gerenciar questões sensíveis de repercussão nacional. Dentre outros objetivos, destaco os de promover diagnóstico da situação e elaborar medidas para mitigar ameaças e estabelecer a normalidade. Normalidade? mal sabíamos na época que essa palavra ganharia novas conotações, com o surgimento do “novo normal”.

Em 13 de março, o Ministério da Saúde editou a Nota Técnica nº 9/2020-CGPROFI/DEPROS/SAPS/MS, dando orientações sobre a prevenção ao novo coronavírus no âmbito do Programa Saúde na Escola (PSE).

2.2. O PSE visa contribuir para o fortalecimento de ações que integrem as áreas de Saúde e Educação no enfrentamento de vulnerabilidades e que ampliem a articulação de saberes e experiências no planejamento, na realização e na avaliação das iniciativas para alcançar o desenvolvimento integral dos estudantes da rede pública de educação básica e que apoiem o processo formativo dos profissionais de saúde e educação de forma permanente e continuada. (GOIÁS, 2020, p. 1)

O programa foi lançado em 2007, com objetivo de encurtar as relações entre saúde e educação, promovendo palestras, campanhas de vacinação, luta contra a obesidade e desnutrição. Um dos seus pontos fundamentais consiste no diálogo direto com o projeto merenda na escola, promovendo alimentação de qualidade e incentivando a agricultura familiar. Com o surgimento da COVID-19, o PSE precisou agir ativamente em prol da segurança de todos os membros da comunidade escolar.

2.5. Considerando que as escolas são ambientes com a circulação de muitas pessoas e que as crianças são um grupo mais vulnerável para o desenvolvimento de doenças, solicitamos a ampla divulgação das recomendações para prevenção do contágio do novo Coronavírus:

- Lavar as mãos frequentemente com água por pelo menos 20 segundos. Se não houver água e sabonete, usar álcool em gel;
- Evitar tocar nos olhos, nariz e boca com as mãos não lavadas;
- Cobrir o nariz e a boca ao respirar ou tossir;
- Manter os ambientes bem ventilados;
- Limpar e desinfetar objetos e superfícies tocados com frequência;
- Não compartilhar objetos pessoais como copos e talheres; e
- Evitar a presença de pessoas doentes em aglomerações. (GOIÁS, 2020. p. 1)

Essas medidas de segurança e informações adicionais foram disponibilizadas para as escolas da rede municipal. Contudo, não recebemos

materiais de higienização, nem orientações mais claras de como agir caso algum aluno ou servidor apresentasse sintomas. Na SME (Secretaria Municipal de Educação), diziam que as dúvidas poderiam ser solucionadas pelo aplicativo Coronavírus-SUS¹⁶, no qual os cidadãos têm acesso às informações sobre o vírus, além de serem conscientizados. As demais informações chegavam pelos noticiários. Cidades, estados e países entrando em colapso devido ao número crescente de casos.

Na esco(lar), as informações divulgadas nas mídias pareciam distantes demais, uns comparavam o vírus com a influenza ou a H1N1. Com o passar dos dias, a situação piorava e o estado de Goiás emitia notas, pareceres, portarias, leis; todos buscando minimizar os impactos da doença. A prefeitura municipal de Faina, ainda não havia se pronunciado, - em relação às aulas ou às medidas de segurança, - assim como as secretárias de educação e saúde. Somente no dia 15 de março de 2020, com a nota Técnica nº01/SES-GO a Secretaria de Estado da Saúde de Goiás (SES/GO) decidindo:

1) Paralisar as aulas, de preferência por meio da antecipação das férias escolares, em todos os níveis educacionais, públicos e privados, de modo a interromper as atividades por 15 dias preferencialmente a partir de 16/03/2020, com tolerância máxima até 18/03/2020, podendo tal paralização ser prorrogável a depender da avaliação da autoridade sanitária do Estado. (GOIÁS, 2020, p.1)

A SME de Faina, por meio de ligação, notificou a diretora da esco(lar) sobre a antecipação das férias, por 15 dias, com objetivo de diminuir a contaminação em nível estadual, uma vez que no nosso município não havia registro de casos. Acreditávamos durar uma quinzena, depois foram prorrogadas por mais quinze dias. A situação mudou com decreto municipal nº 329/2020, de 09 de abril de 2020, ao alegar situação de calamidade pública no município.

A partir desse decreto, percebemos que as aulas não voltariam no mês de abril, assim, permanecemos “de férias”. Nesse tempo, pais e alunas perguntavam sobre o retorno à sala de aula, todos preocupados com a

¹⁶Disponível em: <https://apps.apple.com/br/app/coronav%C3%ADrus-sus/id1408008382>
https://play.google.com/store/apps/details?id=br.gov.datasus.guardioes&hl=pt_BR&gl=US&pli=1

quantidade de dias “perdidos”. As inquietações cresciam, assim como o medo de perder o ano letivo. Todavia, ninguém sabia quais medidas tomar; na SME, pediam para aguardar.

Ao contrário da resolução CEE/CP n. 02/2020, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/GO), o município não queria adotar o regime especial de aula não presenciais (REANP).

A Resolução CEE/CP n. 02/2020 instituiu, durante o período de suspensão de aulas presenciais, o regime especial de aulas não presenciais e/ou presencias mediadas por tecnologia, realizadas remotamente, mas que não podem ser classificadas como modalidade EaD que segue uma normatização e regulação própria. (GOIÁS, 2020, p. 2)

Cabe destacar que não se trata de tornar as aulas EAD, como muitas professoras temiam. O ensino remoto, também chamado de REANP, foi necessário. A escola era lugar de contato direto entre diversos indivíduos, que poderiam carregar o vírus para suas famílias, gerando contágio de toda comunidade, por isso o caráter emergencial.

Landim (1997) define educação a distância EAD como revolucionária e promotora de autonomia da discente, permitindo organizar o tempo de estudo de acordo com as possibilidades da aluna. Ferreira (2000) considera a EAD como caminho de aproximação entre diferentes grupos, separados geográfico e temporalmente; não é somente a aplicação técnica da conteúdos, mas a ressignificação deles.

Conforme Nota Técnica nº: 2/2020 - COCP - CEE- 18461 (p. 2):

Vale registrar que o Regime Especial de Aulas Não Presenciais - REANP, utiliza, no que concerne a sua aplicabilidade, da legislação da Educação a Distância. Adota todos os mecanismos e estratégias de seu propósito, mas, no entanto, aprimora com a possibilidade de ensino e aprendizagem que são executadas não exclusivamente por meios digitais, indicando a necessidade de se manter e reforçar a interação do professor com os alunos e entre os alunos, por meio do uso de tecnologias. Nesse sentido, se estabelece e reforçam os processos de ensino e aprendizagem, à semelhança do ensino presencial, por meio da mediação do conhecimento em um Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem – AVEA, no qual o professor pode se manter de

prontidão, no horário e na mesma duração (horas diárias) que seriam destinadas às aulas presenciais. (GOIÁS, 2020)

Essa nova forma de ensinar se parece com o EAD somente pelos recursos utilizados: tecnologias. Na prática, segue os princípios da instrução presencial, as professoras passam atividades, as alunas copiam no caderno e respondem, devolvendo por fotos, áudios ou material impresso. Outro ponto de diferenciação é o tempo dedicado ao estudo. Na modalidade EAD, a aluna organiza seu tempo, podendo participar de atividades síncronas e assíncronas. No REANP, não é possível, por buscar “semelhança” com o ensino presencial, “repetindo” a rotina da sala de aula. Nesse contexto, surge o questionamento: e as alunas que não têm condições de participar dessas aulas, como devemos proceder com elas?

Segundo a resolução CEE/CP n. 02/2020, p.02,

o REANP propõe um universo de possibilidades de ensino e aprendizagens que são executadas não exclusivamente por meios digitais. O Regime viabiliza a propositura de novos tempos e espaços, integrando atividades on-line e ferramentas digitais a suportes já considerados tradicionais no âmbito do processo educacional.

Para que esse mundo de possibilidades pudesse ser explorado, seriam necessárias medidas, tal como: promover condições para alunas e professoras se comunicarem em tempo real ou aulas gravadas. Isso era necessário porque, durante a pandemia, nem todas as alunas foram alcançadas pela escola. O envio de atividades impressas não garantia o aprendizado. Na nossa experiência, muitas vezes, elas voltavam em branco. Afinal, a aluna não era assistida com explicações e solução de dúvidas.

Acredito que a SME estava relutante em adotar o REANP devido às especificidades do município, composto, majoritariamente, por escolas rurais. Como já indicado, a maioria das alunas depende do transporte escolar, tem internet escassa, as famílias são de baixa renda, as professoras sem formação suficiente para o uso de tecnologias, material didático escasso, vasto território geográfico e escolas em condições precárias.

A resolução CEE/CP n. 02/2020, estabelece que

Para adotar essa modalidade [REANP], é necessário que as redes de ensino ou escolas adequem as metodologias de ensino aos recursos tecnológicos e outros meios existentes. Nesse contexto, podem ser utilizadas as mais diversas estratégias de comunicação (individuais ou integradas), como: material impresso, rádio, tv, internet e satélite, dentre outras possibilidades. Os estudantes devem receber o aprendizado adequado, garantindo a qualidade de ensino, sem perda de conteúdo programático. As escolas devem zelar pelo acompanhamento, avaliações e participação dos alunos. (GOIÁS, 2020, p. 2)

As escolas da rede municipal de Faina (GO) não possuíam acesso à internet em 2020, algumas não tinham nem computadores ou impressoras. Para implantar o REANP, precisariam investir em material permanente, pedagógico e formação. Não era possível garantir acesso de todas as alunas ao conteúdo, assim como a dificuldade em fornecer o ensino de qualidade.

A UNESCO noticiava ter sido alcançado o número de 1,6 bilhão de crianças e jovens afetados pelo fechamento de escolas, em 191 países, representando 90,2% da população estudantil mundial, os quais enfrentam, como consequência, interrupções no desenvolvimento escolar (VIEIRA; RICCI, 2020, p. 2).

Após o distanciamento social se tornar “isolamento”, as autoridades fainenses tomaram a decisão de adotar o REANP, para evitar maiores prejuízos ao aprendizado. Tendo como base o Parecer nº 9/2020 do CNE, entendeu-se que:

Ao deliberar que as aulas e atividades continuem de forma não presencial, as autoridades dos estados e municípios e as instituições particulares devem trabalhar para proporcionar condições para o acesso de todos os estudantes ao aprendizado, bem como aos professores para realização do ensino. As escolas devem adotar metodologias próprias de fornecimento do conteúdo e acompanhamento avaliativo que garantam a participação efetiva dos estudantes no regime especial de aulas não presenciais. (BRASIL, 2020, p. 6)

Na primeira semana do REANP, promovemos levantamento sobre o número de alunas que possuíam acesso a Internet. Como esperado, devido a realidade social da comunidade, menos de 70% poderiam acompanhar as aulas

on-line. Outro problema residia em todos os membros da família dividirem o celular, já que computadores de mesa e notebooks não fazia parte da realidade local. Entre as professoras, existiam aquelas que dividiam o celular (Ana e João, Gabriela e Paulo), outras nunca haviam portado um *SmartPhone*¹⁷, como era o caso do professor de matemática (atualmente afastado por questões médicas). Os relatos desse período são analisados no artigo¹⁸ “Smartphone: de vilão à ferramenta colaborativa no ensino formal”.

Faina não possuía internet nos distritos, somente a sede do município tem sinal para celular de uma operadora. Para as alunas e professoras terem acesso à Internet, precisariam procurar uma empresa que fornecesse sinal via satélite. O preço de tal serviço, muitas vezes, não condizia com a condição financeira das famílias camponesas, além do serviço prestado ser de péssima qualidade.

Consequentemente, precisávamos pensar em caminhos alternativos para tornar as aulas possíveis, após reuniões com a secretária municipal de educação, foi decidido que as alunas sem acesso à Internet receberiam as atividades impressas. Propomos as famílias buscar o material na esco(lar) contrariaria os decretos referentes ao isolamento, assim como possíveis contaminações com o manuseio do material.

Depois de muitas discussões, a diretora estabeleceu que o transporte escolar levaria as atividades quinzenalmente às alunas. Contudo, surgiu o questionamento: como fazer devolutivas com explicações e solução de dúvidas? Não encontramos solução para esse problema, tentamos a rádio local, mas poucas alunas conseguiam ouvir as aulas. Optamos por mandar as explicações por escrito. No entanto, a maioria dos responsáveis não conseguiam auxiliar as crianças devido à pouca ou nenhuma escolaridade.

As apostilas, inicialmente, precisavam ser impressas na SME, porque a esco(lar) não tinha recursos. Depois, com as verbas voltadas para a pandemia, produzíamos o material na instituição e revezávamos nos dias de semana para conseguir imprimir todo material. Ao mesmo tempo, era necessário estar disponível para as alunas nas aulas síncronas. Tentamos seguir o horário normal

¹⁷ Smartphone é um modelo de telefone mais tecnológico, com sistema operacional e normalmente apresenta tela Touch Screen.

¹⁸ Disponível em: <https://editorascotti.com/linguagens-em-tempos-ineditos-vol-2-desafios-praxiologicos-da-formacao-de-professoras-es-de-linguas/>

das aulas. No entanto, poucas alunas apareciam, relatando Internet ruim, dividir o celular com o irmão ou ajudar os pais no trabalho da fazenda.

Importante ressaltar que a falta de diálogo da SME com a esco(lar) colaborou para que houvesse um distanciamento. Percebemos que as decisões precisavam ser tomadas internamente. A falta de informações, a dificuldade de comunicação, a doença que avançava de forma avassaladora e as condições desiguais de acesso foram fatores que limitaram e até impediram ações mais concretas por parte da unidade escolar. Esperávamos orientações de como realizar o REANP, mas o silêncio pairava. Eudete, no decorrer de uma conversa, no grupo de WhatsApp da escola, no ano letivo de 2020, confidenciou:

Precisamos resolver os problemas entre nós, o pessoal da secretaria não sabe o que fazer. Todo dia mudam o que falamos... e não adianta é nós que sabe a necessidade e realidade de aluno. Vamos fazer o que for possível (suspiros), sei que não é fácil todo mundo tá aprendendo e errar faz parte. Só que precisamos estar fortes para os alunos e as famílias, somos a única coisa que eles têm, e eles são o que a gente tem. Amanhã vamos começar uma escala, de os professor vir na escola montar seu material pra gente mandar semana que vem pra imprimir.

As professoras tinham um dia para montar o material da quinzena a ser impresso. Na época, eu estava na coordenação, por isso acompanhava todas as professoras durante o planejamento e pesquisa na Internet. Na verdade, realizava as pesquisas dos materiais, porque algumas colegas não conseguiam usar o computador. Após um mês sem aula, as dúvidas surgiam a todo momento. Como as alunas estavam em relação ao aprendizado? Era melhor retomar o conteúdo? Como enviar as explicações? Que quantidade de material enviar? Essas inquietações foram desveladas no decorrer dos envios e outras permaneceram durante todo ensino pandêmico.

Na primeira quinzena de funcionamento da nova modalidade de ensino, as atividades a serem impressas na SME atrasaram, chegaram desordenadas e misturadas com as de outras escolas. Depois disso, algumas professoras optaram por escrever as atividades a mão e enviar às alunas, triplicando o trabalho. As alunas do fundamental I levavam seus cadernos na esco(lar) e as professoras passavam atividades neles. Em outras ocasiões, as famílias

compareciam na unidade de ensino para pedir ajuda, contrariando as diretrizes de distanciamento, e as professoras ensinavam. Colocávamos nossas vidas, de nossas famílias e dos alunos em risco, mas era impossível negar; afinal, nosso papel é ensinar.

Ao refletir sobre essas ações que colocavam várias pessoas em risco, percebo a proeminência da crença do altruísmo docente em nós, com a visão de que cabe as docentes “salvar as alunas”. Contudo, na realidade, estávamos colocando-as em risco ao contrariar as medidas sanitárias de proteção. Tais ações contrariavam a postura sentipensante e a valorização da vida. Naquele momento, priorizávamos o conteúdo, o qual não pode ser o foco docente, nossas prioridades são as alunas, em sua totalidade humana.

Com o aparecimento de casos no município, paramos de ir à esco(lar) fazer planejamento, para evitar o contato com as alunas. As professoras relatavam a procura por explicação em suas casas. Expusemos isso à SME, que nos orientar a não incentivar essas ações, porque poderíamos colocar vidas em risco, mas a impressão e envio de atividades, o comparecimento na esco(lar) não nos colocava em risco?

As cobranças burocráticas quadruplicaram: planejamentos, projetos, relatórios, notas, frequência das alunas, cumprimento do “horário de aula”; sem qualquer reflexão sobre a qualidade das aulas ou sua eficácia para o aprendizado (BEHAR, 2020). Poucas alunas conseguiam ter participação síncronas, logo, como avaliar? O que avaliar?

As atividades e metodologias eram diferentes de acordo com a realidade da discente. Assim, seria inviável avaliar as que não tinham acesso as aulas e recebiam atividades impressas. Como argumenta Lynn (2020) e Oliveira et al.(2020), a maioria das alunas estudaram sozinhas na pandemia. Por um lado, houve aquelas que participavam das aulas on-line, tinham ajuda dos pais e a monitoria da professora. Por outro lado, houve aquelas que apareciam às vezes nas aulas e entregavam algumas atividades. Era impossível estabelecer os mesmos critérios de avaliação, diante de situações dispares.

Com isso, tivemos que repensar os horários das aulas. Essa flexibilização gerou procura por explicação e entrega de atividades nos fins de semana, feriados e contraturnos. Gatti (2020) sublinha o abandono por parte de autoridades aos professores no REANP. Éramos cobradas para realizar nosso

trabalho, mas não tivemos subsídios financeiros, psicológicos ou de formação para auxiliar durante o percurso. Na grande maioria, o trabalho em equipe que proporcionou a continuação da aprendizagem. O ano de 2020 trouxe um marco para a docência: nos reinventamos e ultrapassamos a linha tênue entre profissão e vida pessoal. As aulas invadiram nossas casas e a das alunas; não tivemos condições financeiras, físicas, mentais ou ambientes propícios ao aprendizado e bem-estar das alunas; as aulas eram interrompidas por fala de familiares, latido de cachorros e barulhos externos.

Pergunto-me se falhamos em cumprir nosso papel. As aulas on-line não funcionaram como esperadas e as atividades impressas não surtiram efeito. Ao mesmo tempo, entendo ter sido o “único” caminho naquele momento. Penso que talvez o problema tenha sido o descaso com a educação pública desde seus primórdios no país. Embora, o debate sobre uso de tecnologia e formação docente é antigo, ele não concebeu condições frutíferas.

Novamente, vejo-me prene de crenças coloniais, estabelecendo como foco o ensino, como se o papel fundamental da professora fosse levar conteúdos, uma missão jesuita, sacra. Contudo, sabemos que o professorar ultrapassa essas questões conteúdistas, não estamos em um peça teatral na qual todos tem papéis delimitados e pré-definidos; estamos na vida, construindo coletivamente em contexto ímpar, aprendendo/ensinando, ensinando/aprendendo, experienciando coletivamente momentos que impactam nossas identidades.

As medidas emergenciais educacionais, ao privilegiarem a adoção das TICs¹⁹ para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, reafirmaram a lógica meritocrática e individualista na educação. Nesta, o poder aquisitivo determina o acesso, a permanência e a qualidade do ensino, contramão a educação libertadora freireana (1997). A divulgação da falsa meritocracia, principalmente na mídia, enfatizando o triunfo de algumas estudantes e professoras diante da dura realidade pública brasileira, gerou a errônea impressão de que basta empenho para obter os resultados esperados. Sabemos que o ato de ensinar e o de aprender dependem de outros fatores, ou seja, condições propícias, como, principalmente, recursos financeiros.

¹⁹ Tecnologias da Informação e da Comunicação.

Essas divulgações incutem em professoras e alunas a sensação de não terem feito o suficiente, desviando as atenções da realidade. As escolas já sofriam antes da pandemia com a falta “de professor, de equipamento, de transporte, de recursos financeiros ou de gestão administrativa, nem por causa de condições particulares do indivíduo” (CHIZZOTTI, 2020, p. 8). É perverso atribuir a não obtenção dos resultados esperados a professoras e alunas, uma vez que existem problemas antigos e maiores, oclusos pela pandemia.

As medidas emergenciais deslocaram a atenção das finalidades da educação. Os documentos desse período trataram-na como bem de consumo, um serviço prestado, características de uma sociedade capitalista e um governo distenso com a educação. Seguindo a lógica neoliberal, a educação não pode deixar de ser oferecida. Ela precisa ser reinventada, adequada e fornecida, sem reflexões sobre sua qualidade ou eficiência. Nessa perspectiva, muitas estudantes desfavorecidas, negligenciadas, esquecidas e silenciadas, excluídas do acesso à educação de qualidade, levando a perpetuação da ordem vigente.

Enquanto professoras também sofremos primeiro com o acúmulo de trabalho. Gastávamos o dobro do tempo nos planejamentos, visando contemplar as múltiplas realidades (aulas síncronas, assíncronas, material impresso). Além dos problemas familiares, preocupações com a saúde e bem-estar dos membros da comunidade. Para Carvalho e Ribeiro (2021), essa sobrecarga uniu-se a outras de cunho pessoal, gerando adoecimento.

O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, após reunião extraordinária, se posicionou contrário ao ensino remoto emergencial (Andes-SN, 2020), a partir de estudos e debates ressaltou a desassistência do governo em relação a população vulnerável. Consequentemente, a ineficiência do REANP para as camadas mais pobres, uma vez que são as mais afetadas pela pandemia.

Antes de pensar em EAD e em outras modalidades de ensino remoto, é necessário massificar os investimentos em educação e desenvolver políticas públicas nesse campo que levem em consideração as condições sociais e econômicas em que vive a maior parte dos estudantes brasileiros, principalmente os mais pobres e vulneráveis, sobre os quais as consequências da pandemia de covid-19 têm se abatido com mais gravidade. Na atual realidade brasileira, a EAD ou qualquer outra forma de ensino remoto mediado por tecnologias digitais só faz sentido

para aqueles que enxergam a educação como uma atividade excludente que, em vez de atenuar, potencializa as desigualdades sociais e econômicas do país. (MAGALHÃES, 2021, p. 1266)

As conjunturas estruturais, econômicas e sociais do Estado se refletem no contexto escolar (CHIZZOTTI, 2020). Para que a educação cumpra seu papel, o estado precisa proporcionar condições, as quais são determinantes para realizar ou limitar as ações educativas. Nesse contexto, as alunas não estão tendo “igualdades de chances e oportunidades educacionais, culturais e políticas” (CHIZZOTTI, 2020, p. 9).

Na realidade, acentuam-se as desigualdades entre o ensino público e o privado, o ponto de partida entre ricos e pobres é antagônico. Enquanto um tem internet de qualidade, aparelhos tecnológicos de última geração, lugar e tempo destinados a aprender, o outro não possui saneamento, moradia, comida e precisou trabalhar para contribuir com a renda familiar.

Quando as políticas públicas não consideram essa discrepância de realidade ao propor “caminhos” para a educação pandêmica, perpetuam-se as desigualdades, fornecendo uma educação excludente.

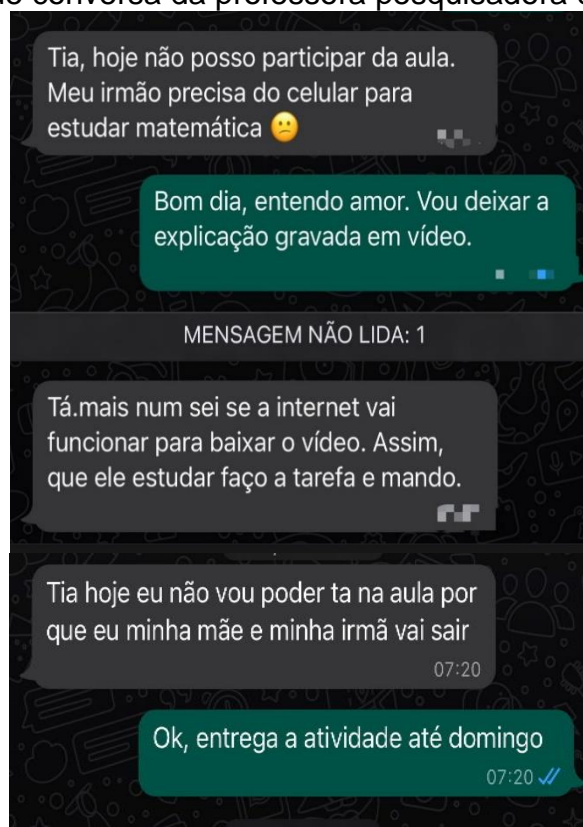
No estado de Goiás, a autorização sanitária para retomada das atividades presenciais foi emitida em 29/10/2020, pela Nota Técnica n. 15/2020, que propõe o ensino híbrido. Tal decisão interferiu diretamente nas ações docentes. A insegurança diante do retorno sem vacinação, além da proposta de fornecimento das aulas online e presenciais ao mesmo tempo, geraram ônus às professoras, que deveriam atender, concomitantemente, as alunas em sala e remotamente. As escolas, anteriormente sem condições físicas capazes de promover higiene de qualidade (banheiros em péssimo estado, bebedouros estragados), não dispunham de recursos tecnológicos suficientes ou internet de qualidade. Havia outros problemas, referentes à mobilidade dessas alunas para as escolas, alimentação e distanciamento físico.

A esco(lar) tem salas multisseriadas e a maioria do seu público deriva da zona rural. Devido esses argumentos, optamos pela não realização do ensino híbrido, já que as alunas não conseguiriam frequentar as aulas e o prédio não dispunha de condições para receber 30% das discentes. Assim, finalizamos o ano letivo de 2020 on-line, com esperança de mudanças para 2021; a notícia de

uma possível vacina gerou ânimo. Apesar de todos os empecilhos e dificuldades, resultados positivos foram alcançados, visto que descobrimos maneiras de manter a esco(lar) funcionando.

Como foi citado anteriormente, um dos pontos de dificuldade esteve no acesso a equipamentos tecnológicos adequados. Muitas escolas não possuíam computadores e impressoras, além da grande maioria das professoras da esco(lar) não ter celulares ou computadores com qualidade para fazer vídeos. As alunas também não possuíam aparelhos de qualidade para assistir as aulas. Segundo o IBGE (2020), a procura por aparelhos celulares cresceu 40%, de 2019 para 2020, e a busca por notebooks aumentou 50%, o que acarretou a alta de preços e falta de produtos no mercado. Mesmo aquelas alunas que possuíam aparelhos e acesso à Internet tinham, na grande maioria das vezes, que dividir o aparelho com demais integrantes da família. Em casos que irmãos precisavam estudar no mesmo horário, mas só havia um celular na casa, por exemplo.

Figura 9: Prints de conversa da professora pesquisadora com alunas



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

A falta de acesso aos conteúdos devido ao péssimo sinal de internet ou a necessidade de compartilhar o aparelho celular com outros integrantes da família

não foram os únicos problemas enfrentados pelas alunas. Salientamos, contudo, que acessibilidade não garante a compreensão do conteúdo, truncando o processo de ensino-aprendizagem. Aprender, nesse contexto, é ação solitária, requer autonomia discente e emancipação que muitas alunas não dispõem. Assim como as docentes, as alunas não estavam preparadas para as abruptas mudanças oriundas do REANP.

Percebi que, mesmo em estudantes do Ensino Médio, falta autonomia e disciplina que, somadas às situações precárias e desfavoráveis de habitação e organização familiar confere em obstáculo e empecilho para a educação na pandemia e até mesmo no retorno presencial. Por terem dificuldade de compreender o conteúdo ministrado, muitos alunos encararam o REANP como férias, contribuindo, significativamente, para a evasão escolar, que já era um dos maiores desafios da Educação Pública e, agora, tem tendência a aumentar. Consoante com Bisol (2020, p. 24), “a escola brasileira não preparou o aluno para ser autônomo. São poucos os alunos que sabem a hora de estudar e como se concentrar”.

Não conseguir compreender ou acompanhar os conteúdos das aulas online e/ou materiais impressos, por não estabelecerem sentidos, gera frustração e abandono da atividade. Não asseguro que tal frustração seja responsável pela evasão escola em período pandêmico, mas a entendo como um dos fatores. Percebi, a partir de aulas ministradas e relatos de colegas, que após algumas tentativas malsucedidas em compreender o conteúdo – dificuldade em ouvir as aulas online, não entender as explicações no material impresso – o desinteresse se instaura e as tentativas de acesso diminuem até se findarem.

[...]Na pandemia, uma das características mais preocupantes quando se fala de saúde mental é a questão do distanciamento social, a brusca quebra da rotina, e para muitos trabalhadores a possibilidade de queda da renda. Fatores que podem levar ao mal-estar psicológico’, e complementou indicando que ‘o home office permite uma flexibilidade de horário que se não for bem gerenciada pode ocasionar sobrecarga de trabalho. (NOGUEIRA; BATISTA, 2020, p. 9).

Gonçalves e Cardoso Mourão (2020) apontam o aumento de doenças psicológicas devido ao trabalho em *Home Office*. Para as pesquisadoras, o tempo dedicado ao trabalho se tornou variado e as pessoas já não conseguiam separar a vida pessoal da profissional, gerando estresse, depressão e outras síndromes e transtornos. Nogueira e Batista (2020) atentam para o adoecimento de famílias, pois os pais precisavam trabalhar, ensinar as filhas e cumprir outras tarefas.

Para as professoras, sem dúvida, o sistema de ensino remoto impactou mais, pois, além do trabalho docente, precisavam realizar as atividades domésticas, ensinar as filhas e, no caso da professora participante da pesquisa, estudar. Nas palavras de Zaidan e Galvão (2020, p. 264):

professores experimentaram uma mudança brusca em suas rotinas, que se caracteriza pela penetração insidiosa do trabalho em todos os espaços e momentos de seu cotidiano, não importando que seus empregadores (o governo ou os donos de escola) não lhes tenham garantido estrutura para o teletrabalho.

Outro problema enfrentado pela esco(lar) foi o fechamento de empresas empregatícias como medida de proteção. Em grande maioria, as funcionárias não receberam durante o tempo de isolamento; outras vezes, a empresa não conseguiu reabrir as portas. Logo, algumas alunas começaram a trabalhar para ajudar os responsáveis. Nesses casos, além dos estudos serem deixados para segundo plano, gerou abandono, devido à dificuldade e conciliar estudo e trabalho, a evasão escolar se tornou um problema latente. Mais uma vez, as professoras precisaram buscar meios de resgatar essas alunas, respeitando a necessidade delas em trabalhar.

As aulas voltaram presenciais, mais tem alguns alunos que não apareceram na escola ainda, porque trabalham. A gente não pretende prejudicar esse menino, afinal, ele precisa ajudar em casa. Por isso, mandamos atividades online pra ele, fazemos aulas de reforço e aplicamos atividades no contraturno. O importante é ele não desistir, a gente não pode perder ninguém. Tenho fé que com o tempo isso vai melhorar, as famílias vão se estabilizar financeiramente. (Eudete, 2022)

De acordo com uma pesquisa do Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE), intitulada “Juventudes e a Pandemia do Coronavírus”, realizada em 2020, 29% dos jovens com idade entre 15 e 29 anos já pensaram em não voltar para a escola, após o fim do isolamento social. Os motivos variam entre: precisei ganhar dinheiro (21%), não consegui me organizar com o ensino remoto (14%), não estava aprendendo ou não gostava dos conteúdos (10%) e tive problemas de saúde (10%). Ao realizar a pesquisa em 2021, os autores perceberam o aumento de 15% no número de desistência ou evasão escolar.

Illich (1970, p. 143) ressalta “é preciso reconhecer que, hoje, há muitos alunos para os quais a escola não tem sentido, [...] que não se vêem no projecto escolar”. A pandemia intensificou um problema latente há décadas na educação brasileira: a evasão. Os caminhos para melhorar essa situação são tortuosos e cheios de pedregulhos, pois enraízam-se em questões sociais, culturais e econômicas, elas não nasceram no período pandêmico, por isso seria petulância nossa propor soluções imediatas. Cabe a cada instituição escolar e seu grupo pedagógico perceber quais ações trarão melhores resultados em seu contexto.

A pandemia evidenciou a fragilidade e necessidade da formação docente para as tecnologias, mas também uma formação crítica emancipatória, capaz prepará-las para momentos de adversidade. Barreto, Lima e Rocha (2020) apontam as professoras como consumidoras e não produtoras de tecnologia e conteúdos. Nessa lógica, muitas estão presas aos moldes de sua formação e acabam vendo o livro didático e o currículo como sacros, seguindo-os fielmente sem refletir, pesquisar, refutar e reconstruí-los. No ensino emergencial, muitas se viram diante da necessidade de produzir, editar e postar vídeos e atividades. Além do número de plataformas e ambientes digitais que foram evidenciados, neste contexto, muitas docentes se sentiram fragilizadas e perdidas. Contudo, acreditamos ser necessário utilizar os aprendizados pandêmicos como combustível para a mudança de práxis.

Esse universo novo para a educação trouxe ganhos. Primeiro, com o aprendizado tecnológico, por parte de professoras e alunas. Depois, com a demonstração da importância da educação não somente na formação escolar, mas humana. O ensino remoto comprovou a necessidade de formação das professoras tecnologicamente, assim como a sua importância para a construção

da sociedade, já que, apesar de todos os problemas e dificuldades, elas aceitaram o desafio e obtiveram resultados positivos.

2.2. A PRIMEIRA PERDA: QUANDO O NÚMERO GANHA ROSTO

Se números frios não tocam a gente, espero que nomes consigam tocar.

(Bráulio Bessa e Chico César, 2020)

Iniciamos o ano de 2021 esperando. A vacina estava em teste, logo tudo não passaria de lembranças. O ano letivo permanecia on-line, os planejamentos tinham como foco a busca dos alunos e reativar os grupos do *WhatsApp* e *Google Classroom*. Estávamos todas cansadas, sobrecarregadas, e as alunas também. Ninguém aguentava ficar diante das telas do celular ou do computador. Por mais que tentássemos fazer aulas diferenciadas, as câmeras permaneciam fechadas, turmas de 20 alunas, surgiam 3 fotos; ninguém se pronunciava, minha voz solitária ampliava o vazio e a tristeza.

Na rede estadual (Colégio Estadual Lindolfo Mendes da Cunha, do qual faço parte do grupo pedagógico), algumas funcionárias (administrativo e coordenação) precisaram retornar à escola, para receber atividades, entregar materiais impressos, kits de alimentação e entre outras coisas. Nós, professoras, pudemos permanecer “na segurança” de nossos lares. Em 02 de março, veio a notícia: todas as funcionárias que estavam trabalhando no colégio estadual tinham contraído COVID-19: um total de 12 pessoas. Naquele momento, o que assustava não era o número que fazia parte de uma estatística ainda maior em nível estadual, nacional e global, mas aquelas eram nossas companheiras, com quem dividíamos a vida. Naquele momento, a doença deixou de ser números para se tornar rostos.

O pânico tomou conta da comunidade escolar, como ministrar aulas? Fazer planejamentos? Aplicar avaliações? A única coisa que pensávamos era no bem-estar das pessoas amadas. As alunAs entravam nas aulas on-line para saber das “tias”. As entregas de materiais foram suspensas e nossa maior

indignação eram as cobranças, por parte da subsecretária regional de educação, para que as infectadas permanecessem trabalhando, porque o colégio não poderia fechar as portas. Não queríamos saber das burocracias, o único desejo era cuidar das nossas, as aulas viraram grupos de oração, as atividades giravam em torno de escrever para nossas amadas, saber se precisavam de algo, se estavam bem.

Em uma noite, quando ouvia as péssimas notícias no jornal, o celular vibrou. A coordenadora Eliete (colega de trabalho da rede estadual e municipal de educação, professora há 20 anos, lotada no Colégio Estadual Lindolfo Mendes da Cunha e na creche municipal de Faina-GO) tinha piorado o quadro e precisava ser entubada. Ela enviou um áudio no grupo da escola, pedindo orações, debilitada, lutando para respirar. Sua voz cansada tentava nos tranquilizar:

“vou cê entubada, mas não se preocupem, é somente para poder descansar, porque não tô conseguindo respirar bem, e minha saturação não tá boa Mas na segunda volto para o trabalho (riso fraco) orem por mim (Eliete Monteiro, professora e coordenadora do Colégio Estadual Lindolfo Mendes da Cunha, março de 2021. Áudio disponível no grupo de WhatsApp do Colégio Estadual Lindolfo Mendes da Cunha).

No dia, tomada pela emoção, o áudio recebeu valor diferente. Naquele momento, o foco estava em orar a um ser maior, para que pudéssemos ter a “tia” de volta. Hoje, reflito sobre sua fala; até que ponto o pensamento jesuítico de docência como divina, inviolável e salvadora afeta nossa existência? Porque, mesmo sem condições de respirar normalmente, Eliete se preocupa com retornar à escola, como se cumprir com a obrigação do trabalho fosse o mais importante, mesmo não recebendo a valorização merecida. Vivemos na docência o desrespeito com a vida, somos vistas a partir do que produzimos, característica de uma sociedade neoliberal global.

Lembro-me de falar, elevar meus pensamentos para alguém, ou alguma coisa, que pudesse ajudar na recuperação. Apesar de nascer em uma família católica, nunca me senti próxima de Deus, sempre questioneei sua existência e ações, mas, naquele momento, minhas convicções não importavam, desde que ela ficasse bem.

Às 3:00 da manhã, meu celular tocou e acordei, entretanto me senti em um pesadelo: tínhamos perdido a tia Eliete. Era inacreditável, ela estava doente, mas o quadro não era tão grave, pelo menos não parecia. Não conseguia digerir. Até hoje, mais de um ano depois, ainda espero acordar desse pesadelo e a encontrar sorrindo nos corredores do colégio.

Sabia sobre a impiedade do vírus, os noticiários e Internet todos os dias nos bombardeavam de informações, dados, estatísticas e relatos de famílias enlutadas. Contudo, nada disso nos preparou para viver esse momento. A rapidez e, principalmente, a impossibilidade de ver o ser amado pioram a dor. É um sofrimento solitário, misturado com a sensação de impotência e de incapacidade em proteger as nossas. O pior é não poder se despedir, o que dificulta a aceitação; somos inundadas por perguntas que jamais serão respondidas.

Repasso na memória momentos vivenciados, tentando procurar uma explicação. Ouço áudios dela no grupo buscando sinais de piora ou alerta, algo que tenha deixado passar. No entanto, não existe explicação plausível. A verdade? Ela foi arrancada de nós, abrupta e violentamente, sem qualquer possibilidade de luta. Não tivemos tempo para digerir infecção, internação e intubação, muito menos a morte. Hoje ainda dói, uma ferida aberta, escancarada, sangra toda vez que entro no prédio do colégio, nos eventos, datas comemorativas, mas a dor intensifica quando olhamos para fotos antigas do grupo escolar, porque aquele sorriso já não está presente no dia a dia.

Por muito tempo, culpei Deus ou qualquer outro ser responsável por este mundo caótico. Como Ele foi capaz de levá-la? Uma pessoa cheia de vida, com tantas qualidades. Superei essa fase do luto; hoje, já não busco culpados, sei que foi a junção de fatores, entre eles o descaso governamental. Afinal, para o então Presidente tratava-se de uma “gripezinha”²⁰.

A posição do então Presidente frente à pandemia contrariou as diretrizes de distanciamento defendidas pela OMS (Organização Mundial da Saúde), tornando o Brasil um dos países com maior número de vítimas pela Covid-19. Isso já era projetado pelo *Imperial College*, de Londres (VERITY et al., 2020),

²⁰ Pronunciamento do então Presidente da República, Jair Bolsonaro, em 24 de março de 2020. Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rcxB7DsEAFQ>.

baseado nas ações de um governo nefasto, caracterizado pela excessiva preocupação com o capital, defendendo a premissa de que “a economia não pode parar”, mas pessoas podem morrer.

Ao refletirmos sobre como este movimento incide sobre os corpos daqueles falecidos por covid-19, notamos um apagamento de suas faces, suas histórias de vida e, conseqüentemente, suas existências. Concomitantemente, a estratégia do capital sinaliza a importância, muitas vezes sobremaneira, da economia quando em relação ao risco real das vidas que podem ser perdidas para a doença. (EGIDO et al., 2021, p. 65-66)

Judith Butler (2020) atenta para a discrepância na visão de que a abertura dos comércios garantiria estabilidade a economia, visto que, antes da pandemia, o mercado se mostrava em crise. O Brasil teve momentos de instabilidade financeira em 2007–2008, 2014, antes de pensarmos existir a COVID-19. Culpabilizar as medidas de isolamento físico é um subterfúgio para a negligência com a vida.

Krenak (2020) sinaliza a inversão de importância; “dizer que a economia é mais importante é como dizer que o navio importa mais que a tripulação” (p. 86). Nesse sentido, ocorre o deslocamento da função governamental de proteger “a vida”, em prol de “proteger a economia, características do neoliberalismo” (EGIDO et al., 2021).

Nessa perspectiva, precisamos promover reflexões críticas sobre os acontecimentos pandêmicos, enquanto professoras somos gente que lida com gente (FREIRE, 2013), conseqüentemente atravessamos e somos atravessadas pelo Outro, suas dores, angústias, alegrias e o luto. Precisamos nos valer dessas experiências para construir um mundo mais ético, empático e respeitoso, humanizar para desenvolver conhecimentos relevantes, que “não voltemos à normalidade, pois, se voltarmos, é porque não valeu nada a morte de milhares de pessoas no mundo inteiro” (KRENAK, 2020, p. 91).

2.3. PROFESSORAR NA (PÓS)PANDEMIA

Me movo como educador[a], porque, primeiro, me movo como gente.

(Paulo Freire, 1996)

A educação “moderna” prioriza os valores científicos, a impessoalidade, e reflete a organização da sociedade globalizada, assim como suas desigualdades e mazelas. A pandemia demonstrou que tal perspectiva não abarca a amplitude do ato de ensinar, visto que a ação docente envolve questões sentipensantes e momentos de troca. A docência é feita de “relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (FREIRE, 1967, p. 39).

A maior reclamação das colegas no período pandêmico foi o distanciamento físico, as relações de contato, o estar no mundo e fazer parte dele. “Sempre estive em contato direto com os alunos, mais de duas décadas de educação. Todo ano era uma turma nova, novas experiências e descobertas” (Ana). Freire (1967) já atentava para esse caráter humanizador da educação, suas funções sociais de contato, sentimentos e aprendizado, ultrapassando os aspectos burocráticos e conteudistas, uma educação para/na vida.

Uma educação, que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta importa no sentido de sua humanização. (FREIRE, 1967, p. 57-58)

O pesquisador aponta a necessidade de uma educação emancipatória (DEMO, 1996; FREIRE, 2002) que ultrapasse o ato de ensinar, treinar e “domesticar”. Educação essa que seja capaz de gerar criticidade e autonomia das discentes, uma vez que são os sujeitos ativos do processo de ensinar e aprender. A educação que Freire (1986; 2002) nos auxilia a evitar a propagar o ideário neoliberal de uma educação fria, sem sentimentos, emoções, opressora e livre de desejos e sonhos, em prol de um absolutismo racional (FREIRE, 2013).

A escola tem, assim, de enfrentar um novo desafio, ensinar para e na vida; essa necessidade esbarra no funcionamento tradicional das escolas e nas identidades docentes. A descentralização do professor gerada pela modernidade, as mudanças advindas do desenvolvimento tecnológico e, principalmente, as transformações no período pandêmico, resignificaram o papel do professor. O seu trabalho não é (só) cumprir tarefas predefinidas (e.g., planejamentos, ministrar aulas, diários, avaliações). Trata-se, antes de tudo, de produzir aulas significativas abarcando a diversidade, instigar o senso crítico-reflexivo dos alunos, formar sujeitos humanos, na integralidade do ser, ao mesmo tempo que nos formamos enquanto profissionais.

Contudo, a sociedade contemporânea está envolvida em um processo de globalização neoliberal, e a educação não está aquém dessa realidade, ela tende a ser considerada apenas mais um bem entre outros, em um mercado “livre” em que prevalecem as leis da oferta, procura, demanda e concorrência. Nesta situação, a escola pública sofre inúmeras agressões, agravadas com a pandemia, como diminuição no direcionamento de verbas, reformulações curriculares e precarização na formação docente.

A sociedade globalizada trata o conhecimento como um recurso econômico, mas requer sujeitos globalizados, educados, responsáveis e criativos. A lógica neoliberal da competição tende a reduzir a educação a um mercado escolar a ser aproveitado no mercado de empregos e posições sociais. Isso leva a formas de aprendizagem predominantemente mecânicas e superficiais, desvinculadas do significado do conhecimento e da verdadeira atividade intelectual.

Nesse sentido, o desafio das professoras é profundo. Ele é buscar nas frestas da globalização neoliberal condições para promover o ensino empático, a solidariedade entre os seres humanos e entre a espécie humana e o planeta, bem como nutrir seres conscientes - de si e do outro - relevante as novas gerações.

Esses e outros desafios são enfrentados por professoras que mantêm a mesma forma básica de ensinar, aprendida no curso de formação inicial, realizada há décadas. Acreditamos que as experiências pandêmicas propiciaram condições para revisar as práticas docentes, conduzindo a uma redefinição dos

conteúdos, das formas de mediá-los, como avaliá-los e organizar a educação, contemplando as necessidades sentipensantes das alunas.

O sentipensar durante muito tempo foi apagado da educação. Defendíamos (principalmente nas aulas de línguas) a impessoalidade e a capacidade de se distanciar do texto; não apresentar opiniões era requisito para uma boa escrita. Confesso ter sofrido muito tentando não “aparecer no texto”. Hoje, entendo que as escolhas lexicais, sintáticas e autorais para diálogos, são carregadas de intencionalidade e sentimentos. Não existe escrita/discurso neutro, ela/e reflete ideologias, vivências, experiências, crenças de quem a/o produz, assim como sofre ressignificações a partir das peculiaridades da leitora.

Concordo com Arias (2010, p. 83), ao afirmar que “uma das formas mais perversas da colonialidade do poder e do saber tem sido a negação da afetividade no conhecimento, ao fragmentar a dimensão do humano em nome da razão cartesiana ocidental hegemônica”²¹. Tudo isso em nome de uma razão cartesiana hegemônica, atroz, facínora e empobrecedora das narrativas científicas. Escrever esta dissertação é doloroso. A todo momento tento me desnudar dos “ensinamentos” colonizadores. Percebo o mesmo processo nas colegas. Durante os conselhos de classe, algumas falas chamaram atenção.

“Sobre o que mesmo é sua pesquisa?” (Maria)

“Vai falar de nós ... Só não sei quem vai se interessar por isso (risos)” (Paulo)

“Se fosse você mudava, a gente não tem nada de interessante, um trabalho desse, precisa ter assunto bom. Quem vai querer ouvir choramingos de uns professor? (risos)” (Maria)

As falas demonstram a percepção sobre o distanciamento entre a pesquisa acadêmica e a vida, percepções advindas do pensamento cartesiano, o qual coloca a academia e suas produções em um pedestal, que deve ser adorado, visto, lido, mas não vivido. Hilária e Santos (2021) alertam para o apagamento da alma nos textos acadêmicos. Segundo os autores, na busca de

²¹ Tradução livre.

alcançar o olimpo²², as produções se distanciaram da humanidade. Aqui, buscamos fazer o movimento contrário: a pesquisa nasce de uma inquietação das minhas experiências, são elas que guiam a escrita, juntamente com minhas emoções, sentimentos e crenças.

Nessa perspectiva, apresentamos o professorar, ultrapassando a ação de lecionar, o defendemos como vivência, interação, aprendizado, consiste em pensar e agir com o coração. Corazonar é sentipensamento. Para apresentar tal termo, valemo-nos do corazonar²³ (ARIAS, 2010)

E é aqui que gostaria de me adentrar no que Guerrero Arias me ensinou com o CORAZONAR. Não o chamarei de conceito, uma vez que a palavra “conceito” pode estar carregada de conotações colonizadoras, cartesianas e eurocêntricas definidas e fixas. Como Guerrero Arias bebe do xamanismo espiritual indígena para falar sobre o corazonar, soa, no mínimo, contraditório chamar o corazonar de conceito. Corazonar é verbo, é ação, é práxis e é também uma maneira de esperarçar (LEROY, 2022, p. 85)

Professorar, nessa perspectiva, significa pensar com o coração na profissão, agir com esperança, interligando razão e emoção, em uma prática sentipensante. Deslocamos o termo da visão exclusivamente técnica e profissional pelos aspectos da profissionalidade, para apresentá-lo como parte da vida, uma vez que a identidade docente é profissional e pessoal. Pensar nessa vertente não metódica “desloca a hegemonia da razão e mostra que nossa humanidade se constrói a partir da inter-relação entre a afetividade e a razão” (ARÍAS, 2010, p. 83). Não buscamos sobrepor, mas interligá-las, posto que os aspectos técnicos (formação e domínio de conteúdo) fazem parte do professorar. Freire (2011, p. 159) enfatiza que:

Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. O que não posso permitir é que

²² Morada dos deuses na mitologia Grega.

²³ pensar com o coração na coletividade.

minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade.

Somente corazonando é possível, conforme Guerrero Arias (2010; 2011; 2012), transformar a realidade, pois a razão pode até trazer lucidez teórica sobre determinados problemas, mas se eles não forem sentipensados, poucas as chances de serem transformados.

Damásio (2001) apoia a sentença: “existo e sinto, logo penso”. Ao mostrar a intrínseca ligação entre emoção e razão, revelando que o ser humano existe, sente e depois ele pensa. Em outras palavras, o sentir é a parte essencial para o pensar/raciocinar. Como argumenta Fals Borda (2015), o sentir é o combustível da alma que leva o indivíduo a tomar decisões sábias, por isso defendemos uma práxis sentipensante, que compreende o ser humano na sua inteireza, reconhecendo que as identidades são mutáveis; conseqüentemente, a educação não pode permanecer em moldes maciços.

Nesse sentido, corazonar é coração + razão e sentipensar é sentimento + pensamento e os dois juntos nos leva a entender professorar como pensar + coração + profissão, isto é, pensar com o coração na profissão. É pensar-agir na docência com respeito, afetividade, sem desconsiderar as questões políticas e sociais que perpassam essa ação.

A docência é profissão e também é vida. Aqui, não a definimos com dom ou vocação. Interligamos os aspectos profissionais com os sentidos que perpassam a profissão; afinal, a prática educativa é carregada de afetividades, nas relações que estabelece. Por exemplo, a família esco(lar) – Escola Municipal Santa Rita, durante e pós pandemia, serve-se do professorar, embora possam não conhecer o conceito ou suas fundamentações teóricas. Todavia, defendem-no em seus discursos e ações, como constatamos nas observações e reflexões do grupo.

O questionamento girava em torno do papel da professora frente às novas necessidades, uma vez que a pandemia revelou mudanças indispensáveis. Ebe expressa isso na sua narrativa durante o trabalho coletivo em fevereiro de 2022:

Os alunos estão vindo diferentes, a gente também. Eles não querem escrever, ler ou fazer atividades. Preferem ficar conversando, até chamam a gente para falar sobre coisas do

dia-a-dia. Tem horas que tenho vontade de fazer a mesma coisa, por isso to tentando trabalhar os conteúdos de Língua Portuguesa com assuntos que eles gostam.

Ebe percebe as mudanças geradas pela pandemia nas discentes e na sua vida, bem como as consequências para sua práxis. A partir disso, ressignifica suas ações com bases nas novas necessidades, promovendo a mediação entre conteúdo, realidade e demanda pós pandêmica.

Antes da pandemia, existia uma falsa sensação de segurança e estabilidade em relação à função da professora. Apesar de existirem diversos problemas na sala de aula, ainda havia a visão que o dever da professora resumia-se a ensinar, proporcionar o aprendizado dos conteúdos e, conseqüentemente, melhorar os índices nos resultados das avaliações internas e externas.

Contudo, a pandemia desestabilizou essa segurança. Já não era possível estar em sala de aula (zona do conforto), o quadro, o giz e o livro didático; instrumentos tão comuns não contribuiriam. Assim, foi necessário repensar as metodologias e os recursos. Conseqüentemente, a função da professora mudou, uma vez que as circunstâncias de realização do trabalho docente alteraram-se, evidenciando as transformações da vida na contemporaneidade.

Frente a um agressivo discurso governamental e empresarial, advindos do neoliberalismo, a favor dos ‘benefícios’ do ensino domiciliar, o isolamento físico²⁴, evidenciou-se que professorar não é trabalho de amadores. Escancarou-se a importância da mediação pedagógica profissional na relação de ensino-aprendizagem. Além disso, evidenciou a dedicação das professoras, que se desdobraram para ministrar aula e acompanhar as necessidades das alunas e de suas famílias.

No retorno ao presencial, vimo-nos em um dilema: voltar ao “normal” pré-pandemia, apagando todos os acontecimentos desse período, assim como os aprendizados? Ou levar essas descobertas para a sala de aula, admitindo não sermos as detentoras da verdade ou do conhecimento, mas membros do

²⁴ Compreendemos a quarentena como isolamento físico, uma vez que, as pessoas continuavam interagindo socialmente por meio dos recursos tecnológicos.

processo de aprendizagem? A segunda opção não é fácil, por envolver reflexão, mudanças de paradigmas e aceitação da instabilidade da identidade docente.

O público da sala de aula está vindo de 2 anos de aulas on-line, em que as alunas tiveram níveis de aprendizado diferentes. A saúde mental delas, assim como a perda da rotina esco(lar), traz consequências no retorno presencial para professoras e alunas. Exemplos disso são os elevados índices de alunas com doenças e outros problemas mentais (e.g., depressão e ansiedade). Algumas não conseguem permanecer sentadas, copiar atividade, respeitar horários e o calendário escolar. Há a sensação por parte das docentes que a escola tradicional, a do quadro e do giz, perdeu importância para as alunas, apesar de, na pandemia, vários esforços terem sido realizados por parte da instituição para aproximar. Uma possível explicação são as mudanças trazidas pelo ensino remoto, já não faz sentido retornar “ao normal pré-pandemia”, faz-se necessário reformular o processo ensino-aprendizagem.

A escola tradicional estava aquém das transformações sociais e não contemplava as demandas trazidas pelas discentes. A pandemia acentuou esse distanciamento, mostrando a emergência de mudanças em vários níveis (i.e., educação básica, ensino superior, pós-graduação), ao passo que as demandas perpassam as salas de aulas e a formação continuada docente.

Outro ponto é a impaciência que chega ao nível da intolerância por parte das alunas, discutem por motivos fúteis, os laços de amizade já não são estabelecidos como antes, nota-se o individualismo, dificultando os trabalhos em grupo. Essas são características das novas configurações de uma sociedade que estamos instaladas, não há como mudar essa realidade, precisamos provocar fissuras a partir das nossas vivências. Afinal, sobreviver a uma pandemia deixou marcas nas pessoas, seja na perda de entes queridos ou os problemas gerados pelo isolamento. Somos seres sociais, o distanciamento gerou novos contextos de interação, modificou rotinas, fomos tomadas pela insegurança da mudança. Apesar de vivermos em uma sociedade pós-moderna marcada pela instabilidade e flexibilidade, estávamos apegadas a falsa “solidez” de nossas ações.

Essa sensação de solidez calcava-se na rotina e hábitos, a segurança de conhecer o currículo e conteúdos a serem ministrados. Algumas colegas reutilizavam os conteúdos de anos anteriores, outras seguiam o livro didático,

tornando-o sacro em suas aulas. Todas essas ferramentas já não funcionavam no contexto pandêmico.

Isolamo-nos nesses dois anos. Então, voltar aos ambientes que antes frequentávamos é reaprender a conviver. De acordo com Moraes Cruz et. al, (2020), é necessário debater as questões de saúde de alunas e professoras nesse momento pós-pandêmico. Apesar de tudo isso, há outras situações passíveis de análise, por descreverem a necessidade de proximidade, afetividade entre os sujeitos do processo ensino e aprendizagem. Como relatou uma aluna do primeiro ano do Ensino Médio durante uma aula na disciplina de Projeto de Vida, na qual refletimos a partir da pergunta: o que me move?

professora, venho na escola para ver a senhora e meus colegas, o conteúdo encontro em qualquer lugar, no portal netEscola tem vídeo aulas do conteúdo, mas é somente na sala de aula que posso conversar com vocês. Na pandemia fiquei muito sozinha, tô cansada disso já. Sei que a senhora quer ensinar o conteúdo, mas a gente quer conversar, contar história, saber dos amigos.

A narrativa da aluna chamou minha atenção para as relações estabelecidas no ambiente escolar, assim como os significados atribuídos a escola por cada um dos seus membros, ressignificações trazidas da pandemia. Morales (2020) defende que o diálogo é uma forma de acolhimento, de combate a solidão, uma forma de se sentir parte importante dentro da instituição a qual pertence. “Além disso, a troca de experiências traz aconchego. Então esse lugar de escuta é absolutamente necessário em qualquer campo e pode ser criado por todos nós, alunos, professores, amigos e familiares.” (MORALES, 2020, p. 21). Biesta (2018), acrescenta a socialização como função da escola, por exemplo. Não apenas qualificação, mas também subjetivação e socialização, construindo uma formação para e na vida.

A pandemia evidenciou a necessidade de mudança frente a ideia neoliberal na educação, a qual vê professoras e alunas como engrenagens de um sistema com foco nos conteúdos, para contemplá-los como seres sentipensantes, carregados de histórias-memórias.

3. PROFESSORAR EM MEIO ÀS MUDANÇAS: NECESSIDADES (PÓS)PANDÊMICAS

O terceiro capítulo é destinado a refletir sobre as crenças docentes, construídas a partir de experiências antes, durante e pós pandêmicas, que afetam diretamente o professorar dos membros da esco(lar).

No segundo tópico discutimos a questão da tecnologia na educação, doravante minhas experiências em sala de aula. No último tópico, trago falas de alunas para problematizar as ações da esco(lar) no (pós)pandemia e, seus reflexos na vida das discentes.

“A PANDEMIA ME TRANSFORMOU, NÃO TEM COMO SER O PROFESSOR DE ANTES”: EXPERIÊNCIAS E CRENÇAS DOCENTES

[...] uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo.

(Paulo Freire, 1996)

A nossa prática docente é formada por saberes, alguns adquiridos durante a formação inicial, outros lapidados na formação continuada, mas existem aqueles que apredemos no dia a dia, no professorar, esses intitulados experiências. Miccoli (2010) define a experiência como

processo de natureza complexa e orgânica que constela em si várias outras vivências relacionadas, formando uma teia de relações dinâmicas entre aqueles que a vivenciam, no meio da qual se dá a experiência. Isso faz da experiência ponto de partida para a reflexão, com implicações para sua compreensão, para transformação de seu sentido original, bem como de quem a vivência (p. 31-32).

As experiências são amplamente pesquisadas por Miccoli (1997; 2007a; 2007b; 2010; 2014). Para a pesquisadora, compreender as experiências é entender a forma de vivenciar o mundo, perceber as ações e reações dos sujeitos nos mais diferentes ambientes. Assim, a experiência é concebida “como

um processo complexo por suas relações e interrelações de caráter orgânico e coletivo, apesar de individual, que abre uma janela para outros processos e dinâmicas que a realizam e a explicam” (MICCOLI, 2008, p.2). A experiência é entendida, portanto, como um fenômeno vivo, como parte de nossa herança biológica e de nossa existência em comunidades. Ela está envolta em teias de relações e dinâmicas sociais, que agregam a inter-relações entre indivíduos, em determinado meio, formando-se, nas narrativas (Miccoli, 2007b).

Aragão (2014) e Conceição (2005; 2006) apresentam as experiências como formas de compreender a realidade, por isso estão diretamente relacionadas ao conhecimento. Conceição (2006) amplia o debate definindo a experiência como a interação dos indivíduos com o meio - social, cultural – ao qual estão inseridos.

Miccoli (2007) em seu turno salienta que nem toda atividade ou interação é uma experiência, podem ser adicionadas a essa categoria somente aquelas significativas, capazes de gerar reflexões. Para Oliveira (2013, p. 33), “em geral, são as experiências que retratam o ser humano que pensa, sente e atua numa situação típica de interação social”. É vivenciar situações, capazes de gerar inquietações, perpassando as emoções, pois sentir-pensar-agir estão interligados.

Miccoli salienta:

(...) em função da relação dialética dos processos constitutivos, um ser está em constante evolução a partir das interações com as experiências de outros indivíduos. Por sua vez, esse desenvolvimento no contexto ou meio provoca mudanças nos indivíduos que nele se relacionam. Nesse processo de interrelações os indivíduos, historicamente constituídos, podem se transformar, transformar suas experiências e o contexto em que se encontram (MICCOLI, 2007b, p. 273).

A autora elucida que as experiências não acontecem em vazios contextuais; pelo contrário, emergem da relação entre quem as vivências e o meio no qual se encontram, em um movimento constante de interação e adaptação entre domínios intra-inter-relacionais.

Nessa lógica, as experiências ultrapassam relatos superficiais, sobre eventos em sala de aula, na realidade elas funcionam como união de outras

experiências. Gerando narrativas com experiências encapsuladas, um processo que, explicita outros eventos que o perpassam, trazendo-os à tona. Assim como vivências anteriores as quais refletem nas ações atuais e na prática dos colegas.

Seguindo as concepções de Miccoli (2007b), apresento o depoimento do professor de matemática, uma narrativa carregada de experiências que perpassam sua vida e como estas contribuíram para a construção/transformação de crenças. Saliento que tal narrativa, juntamente com as demais apresentadas nesse tópico, ocorreram durante o trabalho coletivo no mês de março de 2022, quando debatíamos sobre os problemas psicológicos e familiares enfrentados pelas alunas no retorno presencial das aulas.

Durante muito tempo eu achei que o professor não tinha essa função de acompanhar determinadas situações que acontecem dentro da escola. E eu estava extremamente enganado. Tenho tentado mudar bastante essa concepção até por refletir sobre a minha relação com a escola. Peço licença para contar uma situação que vivi, não vou me alongar, só para contextualizar minha mudança de postura. (pausa longa). (Professor Wilson, 2022)

Ao retomar essa narrativa do professor Wilson, percebo como as experiências apresentam-se como um meio interessante de acesso às ações e decisões do docente e aos modos pelos quais elas são mediadas. Como explica Miccoli (2008a, p. 5), “a experiência inclui percepção, pensamento, sentimento, sofrimento e ação em um processo através do qual transformam-se tanto os seres humanos quanto o próprio meio”. Nesse sentido, um contexto determinado (trabalho coletivo), no qual o docente se sentiu seguro para partilhar suas experiências, capazes de gerar mudanças a partir do acolhimento e reflexão.

Wilson relata:

Eu lembro de uma situação ...

Quando eu cursava o pré-zinho, eu me lembro ... (pausa longa) eu fiquei semanas a fio, sem recreio. (pausa longa)

A professora com toda paciência e boa vontade - não to dizendo que a culpa é dela, ela tava usando as ferramentas que tinha nas mãos - , ficava o recreio tentando me ensinar as cores e eu não conseguia aprender.

Eu não conseguia (pausa longa). Aquilo me doia, nem queria mais ir na escola, me sentia “burro”.

Quando completei 15 anos descobri que sou daltônico (voz de choro).

Eu estava agindo nas minhas aulas de uma forma muito tradicional, e isso tava me impedindo de perceber as necessidades dos alunos ... (pausa longa)

Eu tava sendo daltônico, no sentido de não ver mais do que o conteúdo e minhas funções burocráticas. Eu preciso ser mais humano, perceber as fragilidades dos alunos, colegas e famílias, não quero cometer mais esse erro na escola. Peço desculpa (choro), admito meu erro e quero mudar essa postura. (Professor Wilson, 2022).

Ao analisar a rede de relações que explica a experiência do professor Wilson, propicia um conhecimento detalhado do evento atual, - sua mudança de postura frente as necessidades da comunidade escolar, - possibilitando acesso não só às circunstâncias imediatas da ação, mas também aos elementos não visíveis, como a história do agente – a experiência de um ensino tradicional, -, suas concepções – a necessidade de mudança de postura, -, vivências anteriores, vontades e desejos, – transformação na sua identidade profissional, - gerados a partir das experiências anteriores entrelaçadas com as atuais.

A narrativa do professor Wilson evidencia uma mudança não só no olhar sobre atribuições docente, como também a maneira que os próprios encaram sua profissão, conferindo a ela outras finalidades e ferramentas, que vão além das disciplinas propriamente ditas e do quadro-negro. Percebendo a ação docente como o ato de professorar.

Todas essas ações estão baseadas nas crenças, concordamos com Barcelos (2000), quando atribui o surgimento das crenças as vivências e experiências, influenciando a forma como o indivíduo vê o mundo, bem como a percepção sobre suas funções na sociedade. Ainda na perspectiva de Barcelos (2001), enfatizamos que as crenças estão sempre em movimento, podendo influenciar e ser influenciadas pelo meio, tudo depende da personalidade do indivíduo.

Wilson se mostrou receptível a mudança de suas crenças, ao afirmar: “me formei no ensino tradicional e acreditava que pra ser professor de matemática precisava ser tradicional, rigoroso, inflexível, hoje sei que estou errado, a pandemia me ensino”. Oliveira (2013), já discutia isso ao entender as crenças

como processos construídos, socio-culturalmente, a partir de experiências pessoais e coletivas geradas nas vivências. Isso mostra o aspecto dinâmico e transformador das crenças, em nível pessoal e comunitário. Pedro confirma nossas indagações em sua narrativa: “Wilson, te entendo, também mudei muito meu jeito de pensar e agir com a pandemia, tá tudo bem, somos seres humanos, errar é mostrar que podemos mudar”. A proposta de mudança nas crenças de Wilson impactou o colega, gerando reflexão senti-pensante na família escolar. Barcelos (2006a), caracteriza isso como outro ponto fundamental das crenças, sua temporalidade, podendo permanecer por períodos curtos ou longos a depender das experiências vivenciadas.

Acreditamos ser importante salientar; há variações de grau de adesão nas crenças, ou seja, existem crenças relativamente estáveis, algumas convictas, outras voláteis.

Madeira (2008), sublinha um sistema de crenças docentes, formado por vários fatores influenciadores. O primeiro está relacionado a visão de “bom professor”, nos exemplos de profissionais que tiveram durante a jornada, os quais segue no exercício da docência. Wilson nos revela isso, ao relatar a crença no papel do professor de matemática, possivelmente estruturada na prática dos seus professores, seja na educação básica, ensino superior, formação continuada ou a junção de todos eles.

O segundo fator tem relação com a personalidade da docente, por exemplo, a pessoa introvertida, impaciente é mais propensa a valorizar certas crenças diferentes de uma docente extrovertida. O terceiro fator abarca todo o contexto de docentes e discentes, a localização da escola, como esta é vista pela família e comunidade. Assim como questões ainda maiores, a valorização da profissão, as condições de trabalho, a remuneração, entre outras. Maria percebe a influência desses aspectos na visão de si enquanto profissional.

Não é fácil, somos cobrados diariamente para seguir o conteúdo, seguir o currículo, não atrasar. Cumprir com prazos, dar resultados. Tem horas, que no meio disso, esqueço que sou gente, lidando com gente. Não é fácil, mas eu tento, na hora de planejar achar um jeito de trazer humanidade no assunto, trazer pra perto do aluno. (Maria, 2022)

Todo esse emaranhado de fatores gera diversas crenças, entre elas, a visão de que, ser professora é apropriar-se dos conteúdos e apresentá-los as alunas em sala de aula. Mudar essa realidade é necessário, mas não depende somente das docentes, precisamos da participação social para possibilitar o nascimento de novas crença, capazes de propiciar ressignificações nas relações entre professoras-alunas, alunas-alunas, professoras-famílias, comece a existir dentro das escolas.

Nas palavras de Miccoli (2010, p. 31),

a importância das relações, das interações e das emoções no meio em que as experiências acontecem vêm à tona. Contudo, talvez, os resultados mais importantes das pesquisas com a experiência como construto sejam as mudanças e as transformações.

Isso ocorre porque, ao se ter a oportunidade de refletir sobre uma experiência vivida, pessoalmente ou com a participação de outras pessoa,

“abre-se espaço para uma investigação de eventos relacionados, que pode ter implicações para outra compreensão da própria existência ou para a revisão das atitudes que fazem com que o evento seja concebido da maneira como o é” (MICCOLI, 2010, p. 31).

A autora enfatiza as transformações geradas nas crenças, por meio de ponderações e questionamentos, reflexão crítica com base nas experiências narradas. Para tanto, é preciso compreender que a tarefa docente tem papel social e político insubstituível, e que agora, embora muitos fatores não contribuam para essa compreensão, a professora Maria, assim como outras docentes, necessita assumir uma postura crítica em relação a sua atuação recuperando a essência do professorar.

3.1. “PROFESSORA, NÃO SEI USAR ESSE APLICATIVO”: A NECESSIDADE DE UM LETRAMENTO (PÓS)COVID-19

ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro a tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador.

A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

(FREIRE, 1991, p. 58)

Em 2022, após todas as vivências e experiências, decidi diminuir o uso do papel e quadro nas minhas aulas, optando pela tecnologia como recurso principal, por isso pedi aos alunos do ensino médio, para baixar o Xodo²⁵. Contudo, muitos não sabiam onde encontrar o aplicativo, e depois de instalá-lo precisei ensinar como usar, desde as navegações mais básicas. Ao indagá-los sobre essa dificuldade de manusear uma plataforma “simples e alto explicativa”, um aluno me respondeu:

“professora uso o celular pra redes sociais e jogos, essas coisas nunca procuro, não me interessava, até porque todas as tarefa são de xerox ou no quadro, na escola uso o celular para escutá música, jogá ...” (Gustavo, 2021).

Como argumenta Piva Jr. (2013), o professor se mostra importante nesse momento, ao mediar a relação do aluno com a tecnologia, tornando-a ferramenta no processo de aprendizagem. Ao orientar o aluno em relação ao uso do software, ele caminha em direção ao letramento digital, pois não é somente o uso da ferramenta, mas também um fazer social. No entanto, para que essas orientações sejam possíveis, antes o profissional precisa se inteirar sobre a plataforma.

Essas descobertas realizadas em sala de aula trazem à tona debates, entre eles

O uso intenso das TICs pelos jovens, apesar de estar ampliando as oportunidades de acesso ao conhecimento, ainda não configurou novas práticas autônomas de autoinstrução e não parece estar produzindo os resultados esperados no que diz

²⁵ O app **Xodo PDF Reader & Editor** é uma completa ferramenta para smartphones que nos permite ler, editar, assinar e preencher um PDF, entre outras opções.

respeito à ampliação do desempenho escolar. (PISCHETOLA; HEINSFELD, 2016, p. 40)

Nessa perspectiva, ser letrado digital ultrapassa os conhecimentos de teclas, ou as linguagens das redes, é na verdade, compreender que estes espaços (virtuais) possibilitam aos indivíduos, que estão inseridos em múltiplas esferas de discussões sociais, de modo crítico e reflexivo, apropriar-se e dialogar por meio das múltiplas linguagens (COSCARRELLI; RIBEIRO, 2015), gerando circulação do conhecimento de forma multissemióticas²⁶.

Ribeiro (2020) chama nossa atenção para

[...] as pontes que não criamos fazem falta num momento como este (pandemia), imprevisível e inimaginável; e a excepcionalidade deste episódio talvez nos leve a aprender algo sobre tecnologias e educação, sem abandonar nosso compromisso social e ético. (p. 5).

A autora nos convoca à emergência na construção de pontes, ou seja, a mediação entre tecnologia e ensino. Por mais que nossos alunos tenham familiaridade com as tecnologias, não estão amadurecidos para usá-la como recurso no aprendizado.

As aulas remotas exigem autonomia dos professores e ainda mais dos alunos, pois a sociedade estava acostumada com o ensino analógico (Félix, 2021). A pandemia trouxe a necessidade da reestruturação, gerando medos, anseios e principalmente inseguranças. Mas, por outro lado, gerou empatia, trabalho em equipe e colaboração, entre diferentes setores da educação.

Nesse contexto de resignificação, muitas colegas se viram “encurraladas”, por não conseguirem produzir contextos geradores de autonomia discente. Tal fato me faz olhar para dentro de mim, como planejo e aplico minhas aulas, porque se o docente não é autônomo em suas próprias construções, pode ser difícil promover autonomia nos estudantes. Muitas vezes, enquanto docentes somos modelos de autonomia, as estudantes tendem a seguir nossos exemplos.

²⁶ Os textos multissemióticos apresentam muitos elementos como imagens, ícones e desenhos em sua constituição, ou seja, são constituídos de várias linguagens

Nesse sentido, devemos buscar desenvolver autonomia própria, seja na prática pedagógica, na formação contínua ou na vida pessoal. Isso inclui o desenvolvimento de habilidades como a capacidade de organizar, tomar decisões e resolver problemas de forma independente.

Acredito que um dos problemas enfrentados por diversas colegas seja a síndrome da imigrante digital²⁷, ou seja, o medo, ansiedade, desconforto ao usar a tecnologia digital, mais especificamente na sala de aula. Essa síndrome é mais comum em pessoas que não cresceram com a tecnologia digital e se sentem deslocadas ou inseguras ao usar dispositivos eletrônicos e a internet.

As professoras relatam estar cansadas da tecnologia por causa da pandemia: [...] “agora quero contato face a face, foi muito tempo pregada no celular, tenho pavor aqueles aplicativos ... me dê o livro didático e o giz” (Ana, 2022, segundo trabalho coletivo na esco(lar)). Essa fala retomou debates que já deveriam ter sido superados: devemos permitir o uso do celular? Os alunos podem ter acesso ao Wifi?

Rondi et al. (2020, p. 8) questionam sobre a relação das professoras no retorno às aulas presenciais, os autores indagam sobre a postura docente, separando-as em possíveis 3 ações:

1. Integração total da tecnologia: alguns docentes podem optar por integrar totalmente a tecnologia em suas práticas pedagógicas, usando recursos digitais como ferramentas centrais de ensino. Eles podem estar dispostos a experimentar novas tecnologias e incorporá-las em suas aulas.
2. Uso seletivo da tecnologia: outros docentes podem preferir usar a tecnologia de forma seletiva, optando por recursos digitais apenas quando necessário ou quando considerarem que eles são a melhor opção para alcançar objetivos de ensino específicos. Eles podem escolher cuidadosamente as tecnologias que desejam usar, com base em sua experiência e nas necessidades dos alunos.
3. Restrição do uso da tecnologia: alguns docentes podem ser mais céticos em relação à tecnologia na educação e podem preferir restringir o uso dela em suas aulas. Eles podem ter preocupações com a qualidade da educação

²⁷ O termo "síndrome do imigrante digital" foi cunhado pela psicóloga e socióloga Sherry Turkle em seu livro "Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other" (2011). Turkle é uma das principais estudiosas sobre o impacto da tecnologia na sociedade e em nossas relações interpessoais.

digital, a segurança dos alunos na internet e a dependência da tecnologia.

Na perspectiva dos autores supracitados e de Ribeiro (2022), entendo o posicionamento da professora Ana, pois ela vê as tecnologias como ferramenta e não parte de sua vida profissional e pessoal. Ela acredita ser possível voltar “ao normal”, local onde se sentia segura, seu habitat. Mas a realidade é outra, a pandemia evidenciou e acelerou um processo existência há décadas; a necessidade de mudanças na educação.

A forma como as tecnologias são percebidas, como ferramentas, é um paradigma que tem influenciado a maneira como a educação é pensada na práxis. Historicamente, o quadro negro tem sido uma das principais ferramentas de ensino nas escolas e ainda é amplamente utilizado em muitas partes do mundo, principalmente em escolas do interior com pouco recurso financeiro.

Uma das razões pelas quais o quadro negro persiste como uma ferramenta de ensino é sua simplicidade e acessibilidade. Ele é fácil de usar e requer pouco ou nenhum treinamento especializado. Além disso, é relativamente barato e pode ser encontrado em praticamente todas as salas de aula.

Por outro lado, a incorporação de tecnologias digitais na educação é muitas vezes vista como algo complexo e caro. Muitas professoras se sentem intimidadas ou desconfortáveis com a tecnologia, devido a pouco ou a nenhum treinamento necessário para usá-la de forma eficaz no processo ensino-aprendizagem.

Ana demonstra medo ao manusear aplicativos educativos. João durante o trabalho coletivo promove um debate sobre o uso da tecnologia, atribuindo exemplos da pandemia e os ampliando para o retorno presencial. Enfatiza descobertas importantes como o *Google* sala de aula, sites de pesquisa, uso de vídeo aulas. Ana concorda, mas retruca: “Isso dá muito trabalho, precisa de recursos que não temos ... (pausa longa) e a gente não tem formação, como vou saber se tô fazendo certo?” (Ana, 2022).

Apesar de reconhecer que as tecnologias podem trazer benefícios significativos para a educação, como o acesso a informações e recursos em tempo real, a possibilidade de personalizar o aprendizado de acordo com as necessidades dos alunos e a promoção da colaboração e do engajamento dos

alunos. Existe o receio do erro, a ideia de que a professora precisa ter as respostas, dominar tudo que envolve a sala de aula.

Precisamos fazer o processo inverso; estar abertas a explorar e experimentar novas tecnologias, descobrir com o processo, a fim de expandir as possibilidades de aprendizado e engajar as alunas de maneiras diferentes. Sem esquecer que colaboradoras, facilitadoras de nossas práticas, somos que desempenhamos o papel de mediação.

Biesta (2017) e Freire (2011) atentam sobre a função social do ensino que vai além de conteúdo, envolve o social, não somente para as alunas, mas para todas enredados no processo. Gadotti (2011) afirma, quando o ensino formal torna se reforço para a desigualdade ele não cumpre seu papel inclusivo, tão pouco de transgressivo, pois ensinar envolve estética e ética (FREIRE,2011).

Nos cabe entender o professorar como processo inacabado, impactado por muitas demandas díspares, heterogêneas, reflexo da sociedade. Sendo processo, está em construção permanente e, nesse sentido é possível entendê-lo de todas as formas, no seu conceito de conhecimento e de prática.

3.2. O SENTIPENSAR NA ERA TECNOLÓGICA: INSTABILIDADE EM VIVER A HISTÓRIA

*Eu vejo um novo começo de era
De gente fina, elegante e sincera
Com habilidade pra dizer mais sim que não
Hoje o tempo voa, amor
Escorre pelas mãos
Mesmo sem se sentir
Não há tempo que volte, amor
Vamos viver tudo que há pra viver
Vamos nos permitir.*

(Lulu Santos, 1982)

No decorrer da minha escrita falo sobre os problemas enfrentados pelas docentes, neste tópico busco construir reflexões a partir da fala de alunas, as quais colhi durante aulas no Ensino Fundamental e Médio em 2021, 2022. Esses questionamentos são de total relevância na construção do professorar, afinal, é a partir das necessidades das discentes que organizamos nossas aulas.

O primeiro debate relevante surgiu durante uma aula de Língua Portuguesa na turma do 5º ano do Fundamental I, estava explicando as oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas, após passei algumas questões para verificar o nível de entendimento da turma sobre o assunto. Quando fui corrigir nos cadernos reclamei da letra de um aluno (Julio, 5º ano), ele havia acertado todas as questões, mas a caligrafia não demonstrava “capricho”. Ele me respondeu assim: “Professora, por que me cobra tanto a letra bonita? Eu só escrevo na escola.”

Essa fala gerou os seguintes questionamentos: O que estamos ensinando e cobrando na escola, tem relevância para os alunos? A escola está cumprindo seu papel social ou ainda segue presa a conteúdos e métodos ultrapassados? Não sei a resposta para essas perguntas, mas compreendo que podemos (re)construir crenças, comportamentos e ações, diante da realidade (pós)pandêmica, para professorarmos mais com o sentipensar (por meio do qual entendo a crítica e a autocrítica sobre o que estamos fazendo no mundo).

A busca por respostas – atrelada a necessidade de estabilidade dos indivíduos – muitas vezes geram escolhas inadequadas ou o mascaramento do problema. Vejamos um exemplo no vídeo a seguir:

Figura 10: Exemplo de mascaramento do problema



Fonte: YouTube, 2023.

O vídeo²⁸ acima foi publicado em 2007, mas traz debates bem atuais, na pandemia foi inegável a importância da tecnologia, sem ela não conseguiríamos dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem, assim como manter contato e interação com as pessoas. Mas com o retorno presencial precisamos ter cuidado com visões extremistas, a tecnologia não é a “salvação” da educação. Uma vez que, não importa quão moderna seja a escola, enquanto a metodologia e a mentalidade do grupo escolar não mudar. Usaremos o novo para realizar velhas práticas, apenas.

Esse perpetuar de velhas práticas incide diretamente sobre as discentes, tornando as vivências em contexto escolar menos significativa para suas vidas e futuro. O relato do aluno Paulo, matriculado na 3ª série do Ensino Médio me chamou atenção para mudanças na forma como estamos tratando não somente os conteúdos, mas a mediação do contato destes com os alunos.

“Professora, eu acordou 5 da manhã todo dia para trabalhar. Saiu 4 horas da tarde para pegar o ônibus e vir pra escola. Nem dá tempo de tomar banho direito. Chegando aqui, vejo aquele tanto de cálculos, um monte de coisa para ler, escrever. Eu não tenho ânimo, passei o dia embaixo do sol, só quero dormir. E acabo dormindo nas aulas. Sinceramente, não sei porque venho na escola, isso aqui não é pra mim.

O relato de Paulo, poderia ser de tantos outros discentes que frequentam nossas escolas. Assim como Julio, não vê significado em algumas práticas realizadas na escola, para eles vir às aulas faz parte da rotina, uma cobrança das famílias, patrões ou autoridades, “só venho porque o conselho bate lá em casa” (Caio, 2ª série Ensino Médio). É para esses e outras alunas que precisamos repensar o nosso professorar, sei das cobranças burocráticas, do engessamento por meio de materiais prontos que “precisam ser trabalhados”. Porém também sei da capacidade docente em promover mudanças significativas, por meio do sentipensar.

Com o retorno presencial em 2022 busquei mudar minha prática, ressignificar minhas crenças sobre o papel da professora, sempre me considerei

²⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xLRt0mvvpBk>

uma pessoa afetiva, me guiava por emoções. Mas percebi que as reais construções docentes são feitas com sentipensamentos.

Paulo abandonou a escola, - me perguntou, se não foi abandonado por ela a muito tempo atrás – apesar dos meus esforços, ele não conseguiu prosseguir. Lamento profundamente por isso, e usarei nossas conversas como aprendizado, para que outros Paulos não evadam da escola, porque acredito que professorar é nunca deixar de esperar.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O PERCURSO

Não vejo esta sessão como o fim do percurso, a dissertação no geral consiste em uma parte da minha história, assim como a das pessoas que direta e indiretamente fizeram participação nessa jornada. A pandemia nos ensinou muito, produzir uma escrevivência sobre o período não foi fácil, devido o imediatismo do momento, assim como as mudanças abruptas.

Entretanto, ela possibilitou reflexões importantes para a esco(lar), concomitantemente à educação brasileira. Afinal, vivenciamos um momento histórico, transformador para a sociedade, que repercutirá nas próximas gerações. Assim como para mim enquanto profissional e pessoa.

Vejo como fundamental a produção de pesquisas futuras utilizando a escrevivência como metodologia, uma vez que, desestrutura as percepções errôneas sobre fazer pesquisa em linguística aplicada e a dicotomização universidade-escola.

Prova foram as procuras por formação continuada na instituição escolar (esco(lar)). Após reuniões e durante momentos de trocas nos corredores, algumas professoras me procuraram sobre quais caminhos percorrer para cursar mestrado, duas chegaram a se inscrever em processos seletivos, apesar de não terem conseguido a aprovação tentaram em 2023. Vejo essa busca como fator positivo, uma aproximação entre educação e acadêmia.

Também enfatizo a relevância de estudar o professorar, não somente para compreender a ação docente, mas perceber todas as questões que envolvem o fazer nessa profissão.

Conduzir este estudo mudou minha forma de sentir e pensar a docência, conhecer conceitos como corazonar, esperar, deram embasamento a possíveis mudanças no nosso agir profissional. Reviver momentos ímpares de dor, tristeza, alegria, solidariedade e esperança alimentou a chama do professorar. Pois, apesar de todas as dificuldades que circundam a docência, conseguimos não somente sobreviver a uma pandemia, mas aprender com ela.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. R. de S. **A formação dos professores das classes especiais para o uso do computador na sala de aula**. 2002. Projeto de dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2002.

AMORIM, Ana Laura Benevenuto de; RIBEIRO, José Raimundo Sousa; BANDONI, Daniel Henrique. **Programa Nacional de Alimentação Escolar: estratégias para enfrentar a insegurança alimentar durante e após a COVID-19**. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 54, p. 1134-1145, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/3M5gJhkvYCFrvmJKZqZyCYQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 de janeiro de 2022.

ANDES-SN, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **Circular n.333/20**, 1 out. 2020. Disponível em: [https://adufs.org.br/manager/resources/uploads/arquivos/Circ333-20\(1\).pdf](https://adufs.org.br/manager/resources/uploads/arquivos/Circ333-20(1).pdf). Acesso em: 9 setembro 2021.

ANZALDÚA, Gloria. “Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo”. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 229-236, jan./jun. 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880/9106> Acesso em 10 de setembro de 2021.

ARAGÃO, R. C. **Reflexão, linguagem e emoção na pesquisa sobre crenças**. Caderno de Resumos III CLAFPL, 2010.

BARBOSA, A. **As implicações dos baixos salários para o trabalho docente no Brasil**. Anais 35ª Reunião da Anped. 2012. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/qt05-2468_int.pdf. Acessado em 24 de outubro de 2022.

BARCELOS, A. M. F. **Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês**. Linguagem & Ensino, v. 9, p. 145-175, 2006.

BARCELOS, A.M. F. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In: GERHARDT, A.F.L.M; AMORIM, M.A.; CARVALHO, A.M. (Orgs.). **Linguística Aplicada e ensino: Língua e Literatura**. Campinas: Pontes, 2013, p.153-186.

BARRETO, Andreia Cristina Freitas; LIMA, Marileide Moutinho Pamponet; ROCHA, Daniele Santos. **Educação infantil em tempos de covid19**. Revista Latino-Americana de Estudos Científicos, p. 72-80, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article%20view/33597>. Acesso: 14. set. 2021.

BAPTISTA, Isabel. Para uma pedagogia de proximidade humana: a educação no coração das comunidades. In: **Jornadas Internacionais de Animação Sociocultural, III**, Chaves, Portugal, 23-25 Março, 2006. ISBN 972-99943-0-7.

p. 243-248. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/13009>. Acessado em 10 de dez. De 2022.

BEHAR, Patricia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencialeaeducacao-a--distancia/> . Acesso em: 24 de outubro de 2020.

BISOL, Aline. Estudantes de Baixa Renda São os Mais Prejudicados na Quarentena. **Desafios da Educação**, 3 abr. 2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/estudantes-baixa-renda-quarentena/> . Acesso em: 10 ago. 2022.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. 1.ed. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed., 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista à Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 2006.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. **An invitation to reflexive Sociology. Chicago**. The University of Chicago. Polity Press. 1992.

BRANDÃO, P. S. DA S. Pedagogia social, uma antropologia de proximidade, hospitalidade e serviço. **Cadernos de Pedagogia Social**, n. 1, p. 105-115, 1 jan. 2007.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html> . Acesso em: 12 de set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2020d. Disponível em: <https://bit.ly/2A5jQ9h>. Acesso em: 29 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.987, de 07 de abril de 2020**. Altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para autorizar, em caráter excepcional, durante o período de suspensão das aulas em razão de situação de emergência ou calamidade pública, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) aos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas de educação básica. Presidência da República, Brasília, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13987.htm. Acesso em: 14 de maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. NOTA TÉCNICA Nº 12/2020-CGPROFI/DEPROS/SAPS/MS. **Orientações de prevenção ao novo Coronavírus no âmbito do Programa Saúde na Escola**. Disponível em: <file:///C:/Users/Ludimilla%20Dadiane/Downloads/NOTA%20TCNICA%20N%209%20MS.pdf>. Acesso em: 09 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 329, de 11 de março de 2020. **Institui o Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação - COE/MEC, no âmbito do Ministério da Educação.** Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/portaria_n329_de_11032020_institui_comite_coe-mec.pdf. Acesso em: 12 jun. 2020

BRASIL. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020261924872>. Acesso em: 21 janeiro 2021.

BRASIL. **Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho, nº 9 de 8 de junho de 2020.** Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-p009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 janeiro 2021.

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo Brasília, DF. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591> Acesso em: 21 janeiro 2021.

BRASIL. Lei nº 13.979 de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>. Acesso em: 21 janeiro 2021.

BUTLER, Judith. Judith Butler: mourning is a political act amid the pandemic and its disparities. **Truthout**, Sacramento, 30 abr. 2020. Entrevista cedida a George Yancy. Disponível em: <https://truthout.org/articles/judith-butler-mourning-is-a-political-act-amid-the-pandemic-and-its-disparities/>. Acesso em: 4 set. 2022.

CARDOSO, MI, BATISTA, P., & GRAÇA, A. **A identidade do professor de Educação Física: Um processo simultâneo biográfico e relacional.** Movimento, 22 (2), 523-538, 2016. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.54129>. Acessado em: 22 de jul.2021, às 12:43 pm.

CARVALHO, Ive Marian de; RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. O ensino remoto de língua portuguesa na educação básica frente à pandemia da Covid-19:

perspectivas e possibilidades. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 15-25, jan. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/signo.v46i85.15563> Acesso em: 08 fev. 2021.

CHIZZOTTI, Antônio. As finalidades dos sistemas de educação brasileiros. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 55, p. 1-19, e-19288, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/19288/12485%3E%20Acesso> . em: 20 janeiro de 2022.

COBB, S. **Social support as a moderator of life stress**. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300-314, 1976. Disponível em: https://journals.lww.com/psychosomaticmedicine/Abstract/1976/09000/Social_Support_as_a_Moderator_of_Life_Stress.3.aspx , Acessado em 02 de out. De 2022.

CONCEIÇÃO, M. P. Experiências de aprendizagem: reflexões sobre o ensino de língua estrangeira no contexto escolar brasileiro. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 2, p. 185-206, 2006.

CONSELHO NACIONAL DE JUVENTUDE. **Pesquisa Juventudes e a Pandemia do Coronavírus: Relatório de Resultados**. Junho de 2020. Disponível em: https://4fa1d1bc-0675-4684-8ee9-031db9be0aab.filesusr.com/ugd/f0d618_41b201dbab994b44b00aabca41f971b_b.pdf. Acesso em 11 jul. 2022.

COSCARELLI, Carla V., RIBEIRO, Ana Elisa, BONAMINO, Alícia. Alfabetismo e leitura no Pisa, no Enem e o Inaf: comparando concepções e alcances em matrizes de referência de avaliações de larga escala. In.: **RIBEIRO, Vera Masagão, LIMA, Vera L., BATISTA, Antônio A. G. Alfabetismo e letramento no Brasil: 10 do Inaf**. Belo Horizonte, Autêntica, 2015. p. 395- 420.

DAMÁSIO, António R. **E o cérebro criou o homem**. São Paulo: Cia das Letras, 2011.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas/SP, Ed. Autores Associados, 1996.

ELY, Débora. Aulas presenciais nas escolas do RS não têm prazo para retorno. Porto Alegre, 29 abr. 2020. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacaoeemprego/noticia/2020/04/aulas-resenciais-nas-escolas-do-rs-nao-tem-razoparareturnock9lwcmibi00oj017ndtzewi2r.html> Acesso em: 04 de nov. de 2020

EGIDO, Alex Alves; SILVA, Jhuliane Evelyn da; ROSA-DA-SILVA, Valéria. Inumeráveis e nomeáveis: quando vidas viram números em tempos de covid-19. In: **Linguagens em tempos inéditos: desafios praxiológicos da formação de professoras/es de línguas / Alex Alves Egido ... [et al.] (Organização)**. – Goiânia: Scotti, 2021.

ESTADO DE GOIÁS. Secretaria de estado da saúde. **Nota Técnica nº: 1/2020 - GAB- 03076: nota técnica SES-GO. Nota Técnica nº: 1/2020 - GAB- 03076**, [S. l.], p. 1-3, 15 mar. 2020. Disponível em: https://www.saude.go.gov.br/files/banner_coronavirus/notatecnica.pdf. Acesso em: 15 mar. 2022.

ESTADO DE GOIÁS. Secretaria de estado da educação. CEE. **Resolução CEE/CP Nº 02/2020, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre o regime especial de aulas não presenciais no Sistema. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/files/covid/Resolucao-02-2020-SEDUC.pdf>. Acessado em 09 de jan.2022.

ESTADO DE GOIÁS. Coordenação do Conselho Pleno. **Nota Técnica nº: 2/2020 - COCP - CEE- 18461**. Disponível em: http://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos/2020/06/01/11_10_24_274_SEI_GOVE_RNADORIA_000012660227_Nota_T%C3%A9cnica.pdf. Acessado em: 20 nov. 2021.

ESTADO DE GOIÁS. Coordenação do Conselho Pleno. **Nota Técnica nº: N. 15/2020 - GAB- 03076 - Retomada das aulas presenciais / Technical Note N. 15/2020 - GAB- 03076 - Resumption of face-to-face classes**. Disponível em: https://docs.bvsalud.org/biblioref/2022/07/1379520/nt_15_ses_go_retomada_aulas_presenciais.pdf. Acessado em: 20 nov. 2021.

EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre (vivência) de dupla face. In: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane. (Orgs.) **Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora**. João Pessoa: Idéia Editora Ltda, 2005. p. 201-212.

EVARISTO, Conceição. **Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade**. Scripta, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2. sem., 2009.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. 2. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

EVARISTO, Conceição. A Escrivivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância L.; NUNES, Isabela R. (org.). **Escrivivência - a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**, 1ª edição, Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FALS-BORDA, O. Experiencias teórico-prácticas. In: FALS-BORDA, O. **Una sociología sentipensante para América Latina**. Bogotá, Colômbia: Siglo del Hombre Editores; CLACSO, 2009.p. 303-365. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/fborda/fborda.pdf>. Acessado em 6 jan. 2020

FALS BORDA, Orlando. **Una Sociologia sentipensante para a América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2015.

FERREIRA, R. As expectativas de professores e licenciandos sobre carreira e remuneração e a política de valorização do trabalho docente no Brasil. In: Anais 27ª Reunião da Anped. 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt05/t0518.pdf>. Acesso em 21 nov. de 2022.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 19.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

FAQUINELLO, P. **A rede social do paciente hipertenso**. 2009. 120 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem), Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2009. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/2306/1/000183962.pdf> . Acesso em: 13 de abr. De 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: cotidiano do professor. tradução de Adriana Lopez. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Ed Paz e Terra, Rio de Janeiro. 34ª Edição, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores**. Estudos avançados, São Paulo, v. 15, n. 42, maio/ago. 2002.

FREIRE, Paulo. **À sombra da mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. Organização, apresentação e notas Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Maximina M.; LEFFA, Vilson J. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 59-79.

GATTI, Bernardete A. Os obstáculos da educação na formação de professores. Canal da TV CPP do Youtube. 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=+kH8ziVVICS&t=301s>. Acessado: 10 agosto. 2021.

GUERRERO ARIAS, P. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existência (primera parte). CALLE14: **Revista de Investigación en el Campo del Arte**, v. 4, n. 5, p. 80-95, jul./dic. 2010.

GUERRERO ARIAS, P. Corazonar la dimensión política de la espiritualidad y la dimensión espiritual de la política. ALTERIDAD: **Revista de Ciencias Humanas, Sociales y Educación**: Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, v. 6, n. 1, p. 21-39, enero/jun. 2011.

GUERRERO ARIAS, P. Corazonar desde el calor de las sabidurías insurgentes, la frialdad de la teoría y la metodología. **Sophia: Colección de Filosofía de la Educación**: Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, n. 13, p. 199-228, 2012.

GERALDI, João Wanderley. Da redação à produção de textos. In: CITELLI, Beatriz (coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 17-24.

GERALDI, João Wanderley. Deslocamentos no ensino: de objetos a práticas, de práticas a objetos. In: GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 71-80., 2010.

GONÇALVES, Christiane Resende. **A presença das mães na escolarização dos filhos com sucesso escolar em universidades públicas**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal De São João Del-Rei, São João del-Rei, 2015. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20%20Christiane%20Resende%20Goncalves.pdf>. Acessado em: 15 de julho de 2022.

GONÇALVES Caldeira Brant Losekann, R., & amp; CARDOSO MOURÃO, H. Desafios do teletrabalho na pandemia covid-19: quando o home vira office. **Caderno De Administração**, 28, 2020, 71-75. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/cadadm.v28i0.53637>, acessado em: 13 de novembro de 2021.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**. São Paulo: União dos Coletivos Pan-Africanos, 2018.

HILÁRIA, Rosângela Aparecida; RODRIGUES, Melba de Souza; SANTOS, Vinícius de Souza. **Romper com a colonialidade e educar para a liberdade**: um estudo sobre o novo “anormal”. *Revista Educação em Debate*, Fortaleza, ano 43, n. 86, p. 330-347, set./dez. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/65747>. Acessado em: 02 de jan. 2023.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Uso de internet, televisão e celular no brasil**. 2020, Rio de Janeiro, Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>. Acessado em: 02 jul.2020.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. Trad. de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis, Vozes, 1970. 188p.

KOZLOWSKI LUCYK, V. P.; HATSCHBACH GRAUPMANN, E. A desvalorização do trabalho docente brasileiro: uma reflexão de seus aspectos históricos. **Humanas Sociais & Aplicadas**, v. 7, n. 20, 9 dez. 2017.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LANDIM, Cláudia Maria das Mercês Paes Ferreira. **Educação à distância: algumas considerações**. Rio de Janeiro: s.n., 1997.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2008.

LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris. (orgs.). **Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. 419 p

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor**. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf> Acesso em 02 de maio de 2022.

LEROY, Henrique Rodrigues. CORAZONAR. In: Doris Cristina Vicente da Silva Matos e Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de Sousa (Org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, p, 83-91.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Erida Souza Lima. **Sei navegar na internet: serei eu um letrado digital?** Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

LIMA, Juliana Domingues de. NEXO – Jornal digital. “**Conceição Evaristo: ‘minha escrita é contaminada pela condição de mulher negra’**”, 2017. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/05/26/Concei%C3%A7%C3%A3o-Evaristo-%E2%80%99minha-escrita-%C3%A9-contaminada-pela-condi%C3%A7%C3%A3o-de-mulher-negra%E2%80%99> Acesso em: 30 de março de 2021.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LYNN, Alves. **Educação remota: entre a ilusão e a realidade**. Interfaces científicas, [S. l.], p. 349-364, 03 mar. 2020.

MAGALHÃES, Rodrigo Cesar da Silva. Pandemia de covid-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.28, n.4, out.-dez. 2021, p.1263-1267. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/PsyyZM3qmWPBQcBMm5zjGQh/>. Acesso em 19 de novembro de 2022.

MAIA. J. V.; MATIAS A. F. **Inserção das tecnologias digitais na educação: tessitura identitária docente na modernidade tardia**. Domínios de Lingu@gem | Uberlândia | vol.11, n. 4. p. 1366-1385| out./dez. 2017. DOI: 10.14393/DL31-v11n4a2017-14. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/52682/1/2017_art_jvmaiaafmatias.pdf. Acessado em: 21 de jan. 2021.

MICCOLI, L. S. **Learning English as a foreign language in Brazil: a joint investigation of learners experiences in a university classroom or going to the depth of learners classroom experiences**. 1997. 279f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade de Toronto, Toronto, 1997.

MICCOLI, L. S. **Tapando buracos em um projeto de formação continuada à distância para professores de LE: avanços apesar da dura realidade**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.9, n. 1, p.129-158,2006.

MICCOLI, L. S. **Experiências de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa** Linguagem & ensino, v.10, n. 1, p.47-86, 2007a.

MICCOLI, L. Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira. In: PAIVA, V.L.M.O. (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. 2. ed. São Paulo: Pontes, 2007b, p. 31-50.

MICCOLI, L. Experiências, crenças e ações: uma relação estreita na sala de aula de LE. In: SILVA, K. A. (Org.). **Crenças, discursos & linguagem**. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 135-150.

MICCOLI, L. A evolução da pesquisa experiencial – uma trajetória colaborativa. In: MICCOLI, L. (org.) **Pesquisa com foco na Experiência: uma teoria em evolução**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

Ministério da Saúde (BR). **Portaria GM/MS n. 188 (03 de fevereiro de 2020) - Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV)** [Internet]. Diário Oficial da União, Brasília-DF. Publicado em 04/02/2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/%20dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acessado em: 22 de jan. 2022.

MORAES CRUZ, R.; RUPPEL DA ROCHA, R. E.; ANDREONI, S.; DUARTE PESCA, A.. Retorno ao trabalho? Indicadores de saúde mental em professores durante a pandemia da COVID-19. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 31, n. 1, p. 325–344, 2020. DOI: 10.5216/rp.v31i1.66964. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/66964>. Acesso em: 16 jan. 2023.

MORAIS, J. P. **Mineração no município de Faina numa perspectiva da história ambiental - (1987-2015)**. 2020. 133 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10826>. Acessado em: 04 de abr. De 2021.

Morales, J. **Os Impactos Psicológicos do Ensino a Distância: Psicóloga da Escola Sesc fala sobre os problemas de estudar durante a pandemia e como lidar com eles**. Guia do Estudante, 27 maio 2020. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/os-impactos-psicologicos-do-ensino-a-distancia/>. Acesso em: 27 ago. 2021.

NOGUEIRA, Silvia Cristina Gomes; BATISTA, Valter Pedro. A educação superior em tempos de pandemia: ead ou ensino remoto emergencial. **Anais do CIET:EnPED:2020 - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)**, São Carlos, ago. 2020. ISSN 2316-8722. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1705>. Acesso em: 16 jan. 2023.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. **O "mal-estar docente" como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas**. In: Ciências & Cognição, vol.7, 2006, p.27-41. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v07/M31677.pdf>. Acesso em 01 de novembro de 2021.

OLIVEIRA, H. F. de. **À flor da terceira idade: crenças, e experiências de aprendizes idosos de língua estrangeira (inglês)**. 191 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/8925>. Acesso em 01 de março de 2020.

OLIVEIRA, Hélio Frank de. **Esculpindo a profissão professor: experiências, emoções e cognições na construção das identidades docentes de licenciados em letras**. 2013. 301 f. Tese (Tese em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/3345/5/Tese%20-%20H%C3%A9lvio%20Frank%20de%20Oliveira.pdf> . Acesso em 03 de março de 2020.

OLIVEIRA, Luiz Henrique Silva de. **Escrevivências: rastros biográficos em Becos da memória, de Conceição Evaristo**. Terra Roxa e Outras Terras. Revista de Estudos Literários, Volume 17-B, dez. 2009.

OLIVEIRA, s. Da s., silva, o. S. F., & silva, m. J. De o. **Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula**. Educação, 10(1), 2020, p. 25–40. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p25-40> . Acessado em 07 de junho de 2022.

PAULA, Nilson Maciel de, ZIMMERMANN, Sílvia A. **A insegurança alimentar no contexto da pandemia da Covid-19 no Brasil**. Revista NECAT, [S. l.], ano 10, n. 19, p. 55-66, jan./jun. 2021.

PESSOA, Rosane Rocha. **A reflexão interativa como instrumento de desenvolvimento profissional: um estudo com professores de inglês da escola pública**. 2003. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/Rosane%20Rocha.pdf>. Acessado em: 23 de fev. De 2020.

PESSOA, Rosane Rocha. Formação crítica de professores de línguas estrangeiras. In: SILVA, K. A. da; DANIEL, F de G; KANEKO-MARQUES, S. M; SALOMÃO, A. 10 C. B (Org.). **A formação de professores de línguas: novos olhares**. Volume I. São Paulo: Pontes, 2011. p. 31-47.

PORTES, Écio Antônio. O trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, Maria Alice; Romanelli, Geraldo; Zago, Nadir (Org.). **Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 61-80.

ROSA-DA-SILVA, Valéria. **Movimentos decoloniais no estágio de língua inglesa: sentidos outros coconstruídos nas vivências em uma escola pública**. 2021. 258 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11798>. Acessado em 22 de jun. De 2022.

SANTOS, George Amaral e NUNES, Mônica de Oliveira. O cuidado em saúde mental pelos agentes comunitários de saúde: **o que aprendem em seu cotidiano de trabalho?** Physis [online]. 2014, vol.24, n.1, pp.105-125. ISSN 0103-7331. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312014000100007> Acessado em 20 de julho de 2022.

SANTOS, Lucíola; PARAÍSO, Marlucy Alves. **O currículo como campo de luta**. PRESENÇA PEDAGÓGICA, Belo Horizonte, v. 2, n.7, p. 33-39, 1996.

SANTOS, Erick Silva dos; RAMOS, Claudia Azevedo-; GUEDES, Marcelino Carneiro. **Segurança alimentar de famílias extrativistas de açaí na Amazônia oriental brasileira: o caso da Ilha das Cinzas**. Novos Cadernos NAEA, [S.l.], v. 24, n. 2, ago. 2021. ISSN 2179-7536. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/view/8193>. Acesso em: 29 novembro 2022.

SILVA, Pedro. **Escola-família, uma relação armadilhada: interculturalidade e relações de poder**. Porto: Afrontamento, 2003.

SILVA, T.T. (Org.) **Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. 10ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2011.

SOARES, Lissandra V. **Escrevivências sobre mulheres negras acompanhadas pela proteção social básica** – uma perspectiva interseccional. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/182451> . Acesso em 12 de maio de 2021.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. *Novos Estudos*, v. 79, p. 71-94, 2007.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SOUZA, Maria do Socorro Néri Medeiros de. **Do seringal à universidade: o acesso das camadas populares ao ensino superior público no Acre**. Tese (Doutorado)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-83WR2W>. Acessado em: 01 de set. De 2022.

SPINOZA, Benedictus, **Ética / Spinoza**; [tradução de Tomaz Tadeu]. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

THEISEN, Jossemar de Matos. **O letramento digital e a leitura online no contexto universitário**. 2015. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Católica de Pelotas. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgl/files/2018/11/O-Letramento-Digital-eaLeituraOnline-no-Contexto-Universitario-Jossemar-de-Matos-Theisen.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

VERITY et al. **Estimates of the severity of coronavirus disease 2019: a model-based analysis**. *Lancet Infectious Diseases*, 2020. Disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/laninf/article/PIIS14733099\(20\)302437/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/laninf/article/PIIS14733099(20)302437/fulltext) . Acesso em: 18 abr. 2021.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação de crenças. In: Barcelos, A. M. F. E Vieira Abrahão, M. H. (Orgs.). **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 219-231.

VIEIRA, Letícia, RICCI, Maike. **A educação em tempos de pandemia: soluções emergenciais pelo mundo**. Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina. Editorial de abril de 2020.

VERITY. R, Okell LC, Dorigatti I, et al. **Estimates of the severity of COVID-19 disease**. medRxiv 2020; Available from <https://www.medrxiv.org/content/10.1101/2020.03.09.20033357v1>. Acessado em: 13 de abr. De 2020.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da criança**. Lisboa: Vega/Universidade, 1979.

Z Aidan, J. M.; GALVÃO, A. C. Covid-19 e os abutres do setor educacional: a superexploração da força de trabalho escancarada. In: AUGUSTO, C. B.; SANTOS, R. D. (orgs.). **Pandemias e pandemônio no Brasil**. São Paulo: Instituto Defesa da Classe Trabalhadora, 2020.

ZIRALDO. **Uma professora muito maluquinha**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2003.