

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

VIVIANE SILVA FERREIRA

**ENSINO REMOTO E ALFABETIZAÇÃO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE
SÃO PAULO: IMPLICAÇÕES PARA A CONSTITUIÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE DOCENTE**

Paranaíba/MS

2023

Viviane Silva Ferreira

**ENSINO REMOTO E ALFABETIZAÇÃO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE
SÃO PAULO: IMPLICAÇÕES PARA A CONSTITUIÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE DOCENTE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa 3: Linguagem, Educação e Cultura.

Orientador: Prof. Dr^a. Milka Helena Carrilho Slavez

Paranaíba/MS

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

F444e

Ferreira, Viviane Silva

Ensino remoto e alfabetização na rede estadual de ensino de São Paulo: implicações para a constituição da profissionalidade docente/ Viviane Silva Ferreira. – Paranaíba, MS: UEMS, 2023.

125f.

Dissertação (Mestrado) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2023.

Orientadora: Milka Helena Carrilho Slavez.

1. Alfabetizadores. 2. Ensino remoto. 3. Profissionalidade docente. I. Título. II. Ferreira, Viviane Silva.

CDD 23. ed. - 372.414

VIVIANE SILVA FERREIRA

**ENSINO REMOTO E ALFABETIZAÇÃO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE
SÃO PAULO: IMPLICAÇÕES PARA A CONSTITUIÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE DOCENTE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em 31/07/2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Milka Helena Carrilho Slavez
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Orientadora

Prof. Dr. Fernando Guimarães Oliveira da Silva
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) - Participação por videoconferência

Profa. Dra. Sheila Praxedes Pereira Campos
Universidade Federal de Roraima (UFRR) - Participação por videoconferência

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por estar ao meu lado em mais esta etapa de minha vida;

À minha orientadora, pela confiança depositada em mim, por seu apoio e inspiração no amadurecimento dos meus conhecimentos e conceitos que me levaram a execução e conclusão desta dissertação sem a qual não seria possível a concretização deste sonho;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Stricto Sensu, UEMS, pelos apoios teóricos e pelas discussões que contribuíram para minha formação e meu desenvolvimento como pesquisadora;

Às professoras das Salas de Alfabetização, que tão prestativamente aceitaram o desafio de participar como sujeitos deste estudo, pela disposição em colaborar e por compartilharem suas histórias contribuindo para o avanço da pesquisa em Educação;

À minha amiga Vânia Liziê da Silva Lima, por todo apoio, incentivo e ajuda nas revisões e correções ortográficas desta pesquisa;

A todos os colegas, funcionários e professores da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, pelo acolhimento, pela presteza e pelo carinho;

Por fim, àqueles que direta ou indiretamente, contribuíram na elaboração desse trabalho científico.

Esta dissertação é dedicada aos meus pais Sirley da Silva Ferreira e Nelçom Mendonça Ferreira. A vocês, que me deram a vida e me ensinaram a vivê-la com dignidade, não bastaria um obrigado. A vocês, que iluminaram os caminhos escuros com afeto e dedicação para que os trilhasse sem medo e cheios de esperanças. A vocês, que se doaram inteiros e renunciaram aos seus sonhos, para que, muitas vezes, pudessem realizar o meu;

A você, Milka Helena Carrilho Slavez (minha orientadora); Vânia Liziê da Silva Lima, (por sua incondicional amizade). Vocês, exemplos a serem seguidos, pois possuem fé, força, coragem e determinação.

“Procuro-me no passado e outro me vejo, não encontro a que fui, encontro alguém que a que foi vai reconstruindo com a marca do presente. Na lembrança, o passado se torna presente e se transfigura, contaminado pelo aqui e agora”.

Magda Soares

FERREIRA, Viviane Silva. *Ensino remoto e alfabetização na Rede Estadual de Ensino de São Paulo: implicações para a constituição da profissionalidade docente*. 2023. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2023.

RESUMO

As práticas de ensino têm sido alvos constantes de trabalhos conceituais e de investigação, em especial no Ensino Fundamental da Educação Básica, buscando compreender e elucidar processos de construção, dentre outras coisas, da profissionalidade docente. Desta maneira, ao longo dos séculos, a atividade de ensinar está se constituindo como uma dimensão integrante da cultura da modernidade. Assim, no ano de 2020, os professores vivenciaram uma situação inusitada em todos os aspectos. Em virtude da pandemia provocada pelo coronavírus (COVID-19), os sistemas de ensino, em sua maioria, introduziram e impuseram, sem discussão sobre o assunto, o ensino remoto como mecanismo para garantir o cumprimento do ano letivo. Nesses termos, a presente pesquisa buscou investigar sobre o ensino remoto implantado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo aos professores da rede, em especial no que tange aos professores alfabetizadores e as consequências disso para a constituição da profissionalidade docente. Nesses termos, todas as etapas e níveis de ensino foram submetidos a essa modalidade de ensino. Em virtude disso, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo lançou o aplicativo Centro de Mídias de SP como subsídio ao trabalho docente. Nesta dissertação, apresentam-se resultados da pesquisa de Mestrado em Educação desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, na linha de pesquisa: Linguagem, Educação e Cultura. Com objetivos a investigar as formas pelas quais o ensino remoto aconteceu e está acontecendo; os interesses que o ensino remoto traz consigo; quais as percepções dos professores alfabetizadores sobre o tema; quais as interveniências do ensino remoto para a construção da profissionalidade docente, assim, optou como recurso a pesquisa qualitativa com uso tanto da revisão bibliográfica, quanto da entrevista. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), o objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender os comportamentos e experiências humanas. Além disso, foram realizadas entrevistas com professoras alfabetizadoras da rede estadual de ensino de São Paulo, da diretoria de ensino - região de Jales, para ampliar a análise sobre o tema. Para apoio teórico deste estudo os principais autores: Duarte (2012), Kleiman (1995), Mortatti (2007), Soares (2010, 2018), Tardif e Lessard (2014), entre outros. Assim, averiguamos que o ensino remoto introduzido como medida de emergência em virtude da pandemia do coronavírus aconteceu de modo aligeirado tornando-se ineficiente dificultado pelas questões tecnológicas e pelas dificuldades de acesso por falta de equipamentos adequados as mídias digitais por parte dos professores e alunos, comprometendo a realização de um trabalho pedagógico de qualidade que possibilite o aprofundamento dos conteúdos de ensino e interações dos alunos e educadores. Apresentamos reflexões importantes sobre a necessidade de se priorizar a formação docente dentro do contexto escolar com seus pares e demais segmentos, em que o planejamento e sua execução sejam realizados pela equipe escolar. Nos resultados da pesquisa, constatou-se a urgência de um trabalho que atenda as especificidades do professor alfabetizador em situações de ensino a distância bem como sua profissionalidade docente.

Palavras-chave: Alfabetizadores. Ensino Remoto. Profissionalidade docente.

FERREIRA, Viviane Silva. Distance education and literacy in the State Education Network of São Paulo: implications for the constitution of the teaching profession. 2023. 125 f. Dissertation (Master in Education) – University Unit of Paranaíba, State University of Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2023.

ABSTRACT

Teaching practices have been constant targets of conceptual and research work, especially in Elementary School of Basic Education, seeking to understand and elucidate construction processes, among other things, of teaching professionalism. In this way, over the centuries, the activity of teaching has become an integral dimension of the culture of modernity. Thus, in 2020, teachers experienced an unusual situation in all respects. Due to the pandemic caused by the coronavirus (COVID-19), most education systems have introduced and imposed, without discussion on the subject, remote teaching as a mechanism to ensure compliance with the school year. In these terms, the present research sought to investigate remote teaching implemented by the State Department of Education of São Paulo for teachers in the network, especially with regard to literacy teachers and the consequences of this for the constitution of teaching professionalism. In these terms, all stages and levels of education were submitted to this teaching modality. As a result, the State Department of Education of São Paulo launched the Centro de Mídias de SP application as a subsidy for teaching work. In this dissertation, results of the Master's in Education research developed with the Graduate Program in Education at the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), University Unit of Paranaíba, in the line of research: Language, Education and Culture . In order to investigate the ways in which remote teaching happened and is happening; the interests that remote teaching brings with it; what are the perceptions of literacy teachers on the subject; what are the interventions of remote teaching for the construction of teaching professionalism, thus, qualitative research was chosen as a resource using both the bibliographic review and the interview. According to Bogdan and Biklen (1994), the goal of qualitative researchers is to better understand human behaviors and experiences. In addition, interviews were conducted with literacy teachers from the state education network of São Paulo, from the education board - Jales region, to expand the analysis on the subject. For theoretical support of this study the main authors: Duarte (2012), Kleiman (1995), Mortatti (2007), Soares (2010, 2018), Tardif and Lessard (2014), among others. Thus, we found that remote teaching introduced as an emergency measure due to the coronavirus pandemic happened in a light way, becoming inefficient, hampered by technological issues and access difficulties due to lack of adequate equipment and digital media on the part of teachers and students, compromising carrying out a quality pedagogical work that allows the deepening of teaching contents and interactions between students and educators. We present important reflections on the need to prioritize teacher training within the school context with their peers and other segments, in which planning and execution are carried out by the school team. In the research results, it was verified the urgency of a work that meets the specificities of the literacy teacher in distance learning situations, as well as his teaching professionalism.

Keywords: Literacy teachers. Remote Teaching. Teaching professionalism.

LISTA DE SIGLAS

CEFAM	– Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
EMEI	– Escola Municipal de Educação Infantil
SEDUC-SP	– Secretaria Estadual de Educação de São Paulo
CMSP	– Centro de Mídias São Paulo
IBICT	– Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
EAD	– Ensino à Distância
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
TDIC	– Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
MEC	– Ministério da Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. ALFABETIZAÇÃO E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	23
1.1. Conceituando Alfabetização e Letramento.....	24
1.1.1. Perspectivas teóricas e facetas da Alfabetização e Letramento.....	28
1.2. Ensino a distância e o ensino remoto emergencial	32
1.2.1. Apropriação da escrita digital como fenômeno sociocultural.....	36
1.2.2. A cultura digital e sua repercussão para o processo de alfabetização escolar na contemporaneidade.....	38
1.3. Educação escolar em tempos de pandemia.....	41
2. IMPLICAÇÕES PARA A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NOS MOLDES DO ENSINO REMOTO.....	47
2.1. Conceito de Profissionalidade docente.....	47
2.1.1. Profissionalização e constituição da profissionalidade docente.....	52
2.1.2. Professora alfabetizadora no contexto do ensino remoto.....	56
2.1.3. Implicações e Desafios do professor alfabetizador em tempos de pandemia.....	62
2.1.4. Comprometimento da profissionalidade docente do professor alfabetizador.....	66
3. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS – CAMPO DE INVESTIGAÇÃO	73
3.1. Identidade coletiva	76
3.2. Análise do perfil familiar, socioeconômico e cultural das entrevistadas.....	81
3.3. Trajetória de formação e atuação profissional.....	82
3.4. Saberes e percepções sobre o ensino remoto em tempos de pandemia.....	87
3.5. Precarização do trabalho, planejamento e avaliação em tempos de mudanças	89
3.6. Modificações na rotina de trabalho e na vida pessoal.....	94
3.7. Eficácia do ensino remoto e seus desafios.....	97

3.8. Concepções das professoras alfabetizadoras.....	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS.....	109
APÊNDICES.....	114
ANEXOS.....	121

INTRODUÇÃO

Com o intuito de situar a presente pesquisa, busquei realizar uma breve apresentação das razões pelas quais caminhei em direção ao mestrado e ao objeto especificado no título deste trabalho. Assim, no campo educacional, busquei seguir carreira privada e pública, e hoje, sou diretora de escola do município de Vitória Brasil. Convivo com muitos profissionais que atuam ou atuaram no campo educacional, principalmente com professores e com gestores.

Após cursar os estudos em escolas públicas, o ensino comum até a antiga oitava série do Ensino Fundamental, e com 15 anos, ingressei no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM¹ – em Jales, de onde sai com habilitação para lecionar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Adquiri uma formidável bagagem para que pudesse fazer a Faculdade de Pedagogia e vários outros cursos realizados logo após a faculdade.

Em meio aos estudos, no ano de 2006, comecei a lecionar em uma escola privada para a Educação Infantil, foi o início, propriamente dito, da minha carreira docente, como titular regente de classe. Comecei a prestar concursos públicos para professores de Educação Básica I, e em Pontalinda², efetivei como educadora na escola municipal de educação infantil (EMEI) desse município.

O interesse sobre a alfabetização iniciou-se ali e desde então foi sendo alimentado por angústias e inquietações a respeito do assunto. Essa trajetória conciliou o trabalho com a universidade.

Dando continuidade aos estudos, interessei cada vez mais pela área da Alfabetização e os estudos ficaram cada vez mais intensos, até que passei em outro concurso no município de Vitória Brasil³, onde atuei durante 11 anos como docente, tanto da Educação Infantil, como

¹ O CEFAM é um centro específico de formação e aperfeiçoamento para os alunos do ensino médio da rede pública estadual com o objetivo de cursar o 2ª colegial já na formação para habilitação específica (curso normal), para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries iniciais do ensino fundamental. Oferece uma formação diferenciada do curso normal em nível médio, em período integral, com estágio ao longo do processo de aprendizagem e concede bolsa de estudos para seus alunos.

² Pontalinda foi fundada por José Joaquim Lourenção, Adalberto Brandão, Antônio Joaquim de Oliveira (conhecido por Antonio Balde), Etelvino Marques dos Santos e José Rodrigues dos Santos. é um município brasileiro do estado de São Paulo, próximo a cidade de Jales.

³ Vitória Brasil é um município brasileiro do estado de São Paulo, ficando a 15 km de distância da cidade de Jales, o nome do município é uma homenagem à atuação de pracinhas brasileiros ao lado de forças aliadas durante a Segunda Guerra Mundial (1945).

professora do ciclo de Alfabetização e também para os anos finais do Ensino Fundamental - Ciclo I.

Foi nesse município que minhas amizades foram expandindo, e através de diálogos com uma amiga, pois, buscava respostas para as minhas inquietações, despertando cada vez mais a curiosidade e apoiando para que ingressasse no mestrado em educação realizado na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul na cidade de Paranaíba no ano de 2020.

Assim, atuei muitos anos como docente, e foi no ano de 2020 devido à crise sanitária mundial em razão da pandemia provocada pela COVID-19⁴ que me impulsionou para que pudesse realizar pesquisas com mais profundidade sobre o momento que estávamos vivendo, pois os sistemas de ensino, em sua maioria, introduziram sem discussão sobre o assunto, o ensino remoto como mecanismo para garantir o cumprimento do ano letivo, impactando todas as esferas, inclusive a educacional.

Assim, em consonância com tais acontecimentos e à luz dos referenciais teóricos vislumbrados sobre o assunto, propus investigar as formas pelas quais o ensino remoto aconteceu e está acontecendo, os interesses que o ensino traz consigo, quais as percepções das professoras alfabetizadoras sobre o tema e quais as interveniências do ensino remoto para a construção da profissionalidade docente.

Dessa maneira, cada vez mais certa da minha condição de inacabamento, e alicerçada pela carreira de mais de 11 anos de efetivo magistério, a maior parte do tempo no Ciclo de Alfabetização, busquei intensificar meus estudos por meio do processo seletivo do programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, em 2020 para cursar na linha 3, “Linguagem, Educação e Cultura”.

A pesquisa proposta por meio do presente estudo debruçou-se sobre o desvelamento do ensino remoto e a alfabetização na Rede Estadual de Ensino de São Paulo, bem como as Implicações para a Constituição da Profissionalidade Docente.

Assim, no estado de São Paulo, após a confirmação de casos de COVID-19 no país, houve a suspensão das aulas presenciais a partir de meados de março de 2020, com instauração de recesso letivo, inicialmente, férias escolares na sequência e retomada das aulas por meio do ensino não presencial com algumas tentativas de retorno presencial parcial, a partir principalmente de outubro do referido ano.

⁴ A covid-19 é uma doença causada por um tipo de coronavírus, que leva o nome de SARS-CoV-2. Ele pertence à família de vírus de mesmo nome que causa infecções respiratórias. O vírus possui esse nome uma vez que seu formato, quando observado em microscópio, é semelhante ao de uma coroa. A doença é potencialmente grave, altamente transmissível e espalhou-se por todo o mundo.

As professoras retomaram as aulas remotamente, com o uso do celular ou do computador, por meio de grupos organizados no aplicativo *whatsapp* ou por outros meios tecnológicos com gravação de *vídeo-aulas* e transmissões ao vivo em múltiplas plataformas digitais como *google meet*, *zoom* e afins. Uma situação para a qual muitas educadoras não estavam preparadas, tanto em relação ao domínio dos recursos tecnológicos quanto aos recursos financeiros demandados por essa nova forma de trabalho.

Nesse contexto, em razão da impossibilidade de aulas presenciais e com o intuito de evitar a propagação do vírus, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo – SEDUC-SP – instituiu o Centro de Mídias SP – CMSP - que:

[...] é uma plataforma composta por dois canais digitais abertos e por um aplicativo que permite acesso a diversos conteúdos para professores e estudantes da rede estadual de ensino, com dados patrocinados pelo Governo do Estado de São Paulo. O Centro de Mídias SP tem como objetivo contribuir com a formação dos profissionais da rede e ampliar a oferta aos alunos de uma educação mediada por tecnologia, de forma inovadora, com qualidade e possibilitando ampliar os horizontes do ensino tradicional (SÃO PAULO, [2020], não paginado).

Segundo a SEDUC- SP é uma iniciativa “[...] para contribuir com a formação dos profissionais da Rede e ampliar a oferta aos alunos de uma educação mediada por tecnologia, de forma inovadora, com qualidade e alinhada às demandas do século XXI” (SÃO PAULO, [2020], não paginado).

De acordo com a Secretaria Estadual de Educação, os conteúdos do Centro de Mídias SP são elaborados por especialistas selecionados e oferecidos por meio de tecnologias digitais, com transmissão ao vivo para o aplicativo e para as redes sociais da secretaria, além de poder ser acessado por meio de canais de televisão.

Nesse contexto, as professoras alfabetizadoras que, com as peculiaridades de sua profissionalidade docente conjugadas às singularidades do público com o qual atua, crianças de 5 a 8 anos de idade, principalmente, presenciam nesse período pandêmico: exacerbada busca de controle de sua atividade docente por meio do Centro de Mídias; ataques a sua autonomia didática; investidas de empresas privadas na sua prática; tentativas de reprodução do modelo mercadológico na escola; entre outras coisas.

Assim, a pandemia acentuou ainda mais a diferença entre aqueles que tinham mais dificuldades de aprender; exigiu uma nova educadora, que precisou se reinventar, teve que se adaptar à novas tecnologias, novas metodologias, transformando-se. Foi preciso estabelecer metas de aprendizagem diferentes para crianças com níveis de aprendizado diferentes.

Isso, causou enorme impacto no aspecto emocional de milhões de estudantes, educadores e famílias, além de expor, mais uma vez e com ênfase, fragilidades históricas dos sistemas educacionais, sempre suscetíveis as situações de crises ou fatores que afetaram diretamente o cumprimento do ano letivo e as possibilidades de aprendizagem dos estudantes.

Desse modo, busquei resposta a algumas perguntas norteadoras para dar prosseguimento ao texto, sendo elas: Como o ensino remoto aconteceu e está acontecendo, quais os interesses que o ensino remoto traz consigo e quais as percepções das professoras alfabetizadoras sobre o tema.

Outros questionamentos foram surgindo, como as interveniências do ensino remoto para a construção da profissionalidade docente, o quanto o ensino remoto afetou a vida diária das docentes, qual tem sido a eficácia do ensino remoto para o aprendizado dos alunos e como tem sido trabalhar a partir do Centro de Mídias.

Em consoante a essas questões norteadoras, determinei como objetivo geral dessa pesquisa: Investigar sobre o ensino remoto implantado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo aos professores da rede, em especial no que tange às professoras alfabetizadoras, e as consequências disso para a constituição da profissionalidade docente.

Outrossim, delimitarei os objetivos específicos elencados a seguir, que serão discutidos na primeira e segunda sessão, sendo de extrema importância diferenciar ensino remoto e ensino a distância, identificar as percepções das professoras entrevistadas acerca do ensino remoto.

Simultaneamente analisar e examinar o processo de ensino-aprendizagem frente à implementação do ensino remoto por meio do uso do aplicativo Centro de Mídias de São Paulo durante o período de isolamento social; verificar as implicações do ensino remoto para os processos de construção da profissionalidade da docente alfabetizadora.

Sob esses aspectos teóricos básicos, delineamos nossa hipótese inicial, segundo a qual acreditamos que o momento atual indica uma ampliação da já enorme desigualdade no desempenho educacional por todo o país, o que adiciona desafios ao relevante papel da escola na busca por garantir a aprendizagem de qualidade a todos, com equidade.

O ensino remoto, mesmo nos locais em que tenha sido bem planejado e executado, tem menores chances de gerar engajamento dos estudantes e promover o desenvolvimento, especialmente em famílias com condições reduzidas de acesso à infraestrutura necessária para isso, ou mesmo a um contexto domiciliar e comunitário menos favorável à aprendizagem, além das implicações para a constituição da profissionalidade docente.

Para a realização da presente pesquisa, utilizei como recurso a pesquisa qualitativa com uso tanto da revisão bibliográfica, quanto da entrevista. De acordo com Bogdan e Biklen (1994),

o objetivo das investigadoras qualitativas é o de melhor compreender os comportamentos e experiências humanas.

Dessa forma, busquei compreender o processo pelo qual as pessoas constroem significados e em que consistem estes significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana.

Isso significa que “Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 16). Esses dados são geralmente recolhidos em contexto naturais, sem necessariamente se levantar ou tentar comprovar hipóteses ou medir variáveis, buscando apreender as diversas perspectivas dos sujeitos e os fenômenos em toda a sua complexidade.

Como parte dessa fase inicial, fiz revisões de teses e de dissertações relacionadas ao objeto de estudo na base de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT – revisão essa realizada entre o primeiro e segundo semestre de 2020 e 2021. Como recorte temporal para esse levantamento bibliográfico, listados abaixo, obtive os seguintes resultados:

Tabela nº 1: Pesquisa na Base de Teses e Dissertações – IBICT.

Descritores utilizados na busca	Número de artigos, teses e/ou dissertações
Educação escolar em tempos de pandemia	842
Profissionalidade docente dos professores alfabetizadores	138
Alfabetização e o ensino remoto	102
Perspectiva teóricas da Alfabetização e Letramento	27
Desafios do professor alfabetizador em tempos de pandemia	21

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2021.

Realizei a leitura de alguns dos sumários e dos resumos das teses e/ou dissertações encontradas na busca de referencial teórico, além de alguns artigos referente aos temas, (dentro do recorte temporal: 2020-2022) foram colocados em pauta alguns desses temas, uns mais que outros. Cabe ressaltar que chamaram a atenção o segundo, terceiro e último tema em evidência na tabela. Eles foram considerados relevantes e próximos da nossa investigação, por isso, aprofundei as leituras deles.

Com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de pesquisas a respeito desse tema, mediante a abordagem e o enfoque mencionados, reflexões decorrentes de leituras e artigos abordados na disciplina de mestrado e no âmbito do Grupo de Pesquisa foram essenciais para a delimitação dos textos que seriam utilizados como referência para a pesquisa.

Assim, os estudos sobre alfabetização e letramento, serão amparados pelos pressupostos propostos por Kleiman (1995), Mortatti (2007) e Soares (2010, 2018). Para discorrer sobre a construção da profissionalidade docente, recorreremos aos autores Roldão (2005), Tardif e Lessard (2014), entre outros. As outras pesquisas apresentadas nessa tabela foram relevantes para o aprofundamento de estudos acerca da profissionalidade docente também abordadas nessa pesquisa.

A profissionalidade está baseada em saberes e no saber-fazer do professor, traduzidos pela ação de ensinar, orientar o estudo do aluno individualmente e/ou em grupo, regular as relações em sala de aula, preparar materiais, avaliar, organizar espaços e atividades, etc. “A profissionalidade e a formação estão intimamente articuladas” (NÓVOA, 1995, p. 65).

Considerando essas premissas e entendendo que há uma multiplicidade de fatores que interferem na construção da profissionalidade docente, chamamos a atenção para um conjunto de aspectos preponderantes atualmente para esse processo: as do ensino remoto na conformação da profissionalidade docente, em especial da professora alfabetizadora.

Assim, as professoras são autoras de sua própria prática na escola básica, de seu projeto de formação e de sua profissão, seja em decorrência da formação inicial que receberam, seja em resposta ao seu próprio grupo profissional e aos alunos sob sua responsabilidade, seja em razão das exigências e características próprias de seus locais de trabalho, com todos os desafios e dificuldades que isso representa.

Em face ao exposto, ser capaz de refletir sobre suas condições de vida e também de trabalho é uma condição profissional por excelência da professora, a ser aprendida e exercitada ao longo de sua formação e é esta condição que vai permitir princípios, atitudes, conhecimentos recebidos ao longo da formação.

Na educação, a perda da interação presencial entre alunos e professores ressignificou o pensamento social tão importante ao meio escolar. Com esse cenário pandêmico a profissionalidade da professora alfabetizadora ficou comprometida, pois a educação virtual não constituiu reflexões e debates metodologicamente significativas entre os envolvidos, pois essa modalidade emergencial permitiu pouca mediação, reflexão e consideração no desenvolvimento entre as professoras e alunos na etapa de alfabetização.

Além do exposto no parágrafo acima, há também um desgaste diante do enorme

emprego de tempo para a preparação das aulas, além de vislumbrando, assim, resultados menos expressivos que a modalidade presencial e, até mesmo, a precarização do ensino, colocando em evidência desigualdades que até então, pareciam camufladas pelo acesso ao ensino de forma presencial nas salas de aula.

As educadoras se reelaboraram para conseguir ministrar aulas à distância por meio do ensino remoto e os alunos a vivenciarem novas formas de aprender, refletir sem o contato presencial e caloroso da figura do docente.

Assim, a professora acabou sendo colocada em xeque e isto trouxe implicações para a constituição da sua profissionalidade enquanto docente, pois há uma necessidade de aperfeiçoamento pelas interações com aqueles que a exercem para levar ao aprimoramento de seu trabalho e de sua pessoa, desenvolvendo as competências necessárias ao bom exercício de uma profissão.

Acrescido a isso, apesar de ser um fato novo, tem-se observado o pouco uso das tecnologias por parte das professoras em suas aulas e pesquisas, o que dificultou mais ainda a utilização das novas ferramentas para suas aulas diárias nesse novo formato, apresentando dificuldades e despreparo em atuarem com alunos que necessitam de atendimento educacional mais otimizado para uma aprendizagem mais significativa.

Muitos dos argumentos proferidos por esses profissionais referem-se especificamente a não terem sido formados para esse trabalho, ou ainda, que não se sentem preparados para propiciarem condições de aprendizagens significativas aos alunos, em razão das dificuldades causadas pelas especificidades, pelas condições estruturais do ambiente de trabalho, pela falta de experiência ou, até mesmo, por medo ou falta de naturalidade para tratar a questão.

Outrossim, como parte dessa revisão, pesquisei sobre o tema em periódicos nacionais, o que também permitiu mapear parte da produção acadêmica acerca do assunto e, sobretudo, justificar a relevância do presente estudo. Na segunda etapa da investigação, realizei a seleção e análise de documentos oficiais que reportam ao tema da presente pesquisa atreladas à pesquisa bibliográfica.

Na etapa posterior, delimito o campo de pesquisa e fiz a seleção da amostragem de sujeitos envolvidos, com base nos objetivos e nos critérios definidos a seguir: a) ser professora efetiva ou contratada do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º ou 3º anos do Ensino Fundamental) na rede estadual de ensino da região da Diretoria Regional de Ensino de Jales ou na rede municipal de ensino de Jales; b) aceitar a participação na pesquisa.

Dessa forma, a coleta de dados contará com a entrevista semiestruturada de professoras alfabetizadoras com vistas a investigar como aconteceu o processo de ensino-aprendizagem

frente à imposição do ensino remoto por meio do uso do aplicativo Centro de Mídias de São Paulo durante o período de isolamento social e como as professoras enfrentaram essa nova rotina, visto que não foram capacitadas para trabalharem de forma remota.

Corroborando com essa perspectiva, Fonseca afirma:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32)

Bogdan e Biklen (1994, p. 16) “afirmam também que a entrevista é de extrema importância no processo de investigação qualitativa, que consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, ainda que, por vezes, possa envolver mais sujeitos”. É dirigida por uma das pessoas, com o intuito de obter informações sobre a outra.

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas: podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

Como parte dessa etapa, portanto, analisei as respostas obtidas por meio das entrevistas, de forma a fazer:

[...] ordenação do material empírico coletado/construído no trabalho de campo, que passa pela interpretação dos fragmentos dos discursos dos entrevistados, organizados em torno de categorias ou eixos temáticos, e do cruzamento desse material com as referências teórico/conceituais [...] (DUARTE, 2004, p. 222).

O roteiro de entrevista foi elaborado com o intuito de caracterizar as professoras participantes da pesquisa e de forma a investigar seus perfis, suas trajetórias de formação na Educação Básica, suas situações funcionais, a escolha da carreira e o ingresso no magistério, tempo de atuação, a organização do trabalho da docente alfabetizadora, suas percepções sobre o ensino remoto e as implicações para a constituição da profissionalidade docente.

As questões, portanto, foram divididas em três blocos, sendo eles: Dados pessoais; Experiência/ Atuação Profissional e Percepções sobre o Ensino Remoto em tempos de

pandemia que serão discutidos e analisados na Terceira Sessão. As escolhas das escolas estaduais e das professoras que nelas atuam no ciclo de alfabetização, foram feitas com base nos critérios determinados, além das disponibilidades das docentes.

As entrevistas aconteceram de novembro de 2021 a janeiro de 2022, no período da tarde ou da noite, conforme a disponibilidade das entrevistadas, depois de assinados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, a partir da aprovação do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, vinculado à Plataforma Brasil.

Em razão da pandemia provocada pela COVID-19, elas não puderam acontecer presencialmente, assim utilizamos o *Google meet* para realizá-las. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e em vídeo, foram armazenadas considerando os termos de sigilo e, posteriormente, foram transcritas. O período de duração foi entre 40 e 70 minutos. Houve bastante receptividade das entrevistadas de modo que as questões foram respondidas de modo fluido.

Depois de coletado as informações, pude caracterizar a fase de análise e interpretação dos dados dividindo em tópicos para melhor entendimento e explanação. Além dos conteúdos das falas e experiências das entrevistadas, a composição dos temas dos roteiros de entrevista se pauta em categorias indicadas acerca da identidade coletiva das professoras alfabetizadoras, análise do perfil familiar, socioeconômico e cultural das entrevistadas, trajetórias de formação e atuação profissional, saberes e percepções sobre o ensino remoto em tempos de pandemia, precarização do trabalho, planejamento e avaliação em tempos de remontagem, modificações na rotina de trabalho e a eficácia do ensino remoto e seus desafios.

A análise de dados consiste em uma série de procedimentos validados cientificamente para a obtenção do dado e da sua contextualização. Valsiner (2007) considera que o dado é construído, nos estudos qualitativos, por um movimento do pesquisador em direção ao material de análise, seguido da comparação deste substrato do real com o conhecimento que ele próprio adquiriu e, ainda, por um terceiro movimento de comparação com o estado da arte.

Segundo Bardin (2011, p.15), “a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. No âmbito da análise do conteúdo surgiram discussões sobre suas diferentes práticas.

Devo acrescentar que essa dissertação está organizada em três sessões. A sessão 1 trata da Alfabetização e o Ensino Remoto em tempos de pandemia, a sessão 2 elucida aspectos das implicações para a constituição da profissionalidade docente do professor alfabetizador nos moldes do ensino remoto.

A última sessão caracteriza o campo de investigação com as professoras alfabetizadoras, e apresenta a análise dos dados das entrevistas de acordo com a categorização delineada para tal fim, bem como as interferências na profissionalidade docente decorrentes do ensino remoto para a alfabetização. Ao final, trago as considerações finais em que apresento os principais resultados da pesquisa.

Dessa maneira, pode-se perceber que a pandemia acentuou ainda mais a diferença entre aqueles que tinham mais dificuldades de aprender; exigindo que a educadora se reinvente, adaptando à novas tecnologias, novas metodologias, transformando-se. Ou seja, adequar o aprendizado significa ter o foco na aprendizagem do que é mais importante, desenvolvendo as habilidades socioemocionais previstas na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, reorganizando conteúdos de acordo com a nova realidade educacional, revendo e adaptando objetivos.

Logo, avaliar e criar estratégias de recuperação da aprendizagem, disponibilizando meios tecnológicos e outros recursos de complementação da aprendizagem para que o aluno possa aprender de forma significativa é de extrema importância com essa nova realidade enfrentada em tempos de pandemia.

1. ALFABETIZAÇÃO E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Esta sessão destina-se, como pode-se antecipar pela leitura do título, a descrever e a discutir aspectos referentes à alfabetização e o ensino remoto emergencial em tempos de pandemia, em especial aspectos relacionados a alfabetização e letramento.

Somado a isto, a alfabetização por ser uma etapa crucial a partir da qual dependem o bom ou mal prosseguimento dos estudos no decorrer da trajetória escolar, conta com a atuação da alfabetizadora sobre quem incidem todas as cobranças e exigências quanto ao ato de alfabetizar, o que aumenta as tensões diante das dificuldades de se ensinar a ler e escrever por meio do ensino remoto.

Mediante o exposto, tratarei sobre os aspectos que compõem os processos de ensino e aprendizagem da língua materna e que são objetos de análise por parte das professoras alfabetizadoras de forma contínua em seu fazer docente.

A construção e distinção dos termos alfabetização e letramento, faz parte da história recente, e embasa proposta de ensino da língua que propõe alfabetizar na indissociabilidade do letramento.

É importante ressaltar que os processos são diferentes, mas compõe essa entrada da criança na cultura da escrita, de forma concomitante. Esses movimentos acontecem durante todo o processo de ensino da língua, ora com foco na consolidação das práticas sociais de leitura e escrita, ora com foco na apropriação do sistema de escrita.

Apropriar-se das convenções do sistema de escrita alfabética requer trabalho sistemático por parte da alfabetizadora. Atuar de maneira planejada com o objetivo de potencializar esses desenvolvimentos, fundamenta o trabalho da professora. Essa mediação se faz com base na reflexão sobre o objeto de alfabetização, e na relação entre quem ensina e quem aprende.

A alfabetização e letramento apesar de serem fenômenos distintos, caminham juntos no processo educativo, pois estão relacionados entre si e sempre foi pauta de discussões e um grande desafio para o país, agora ainda mais complexa considerando a pandemia da COVID-19 e o fechamento das escolas.

Com o advento da pandemia, a interação entre professora e estudante, basilar nesse processo, ficou prejudicada. Dar continuidade a essa mediação através de recursos físicos e digitais, mediante a orientação das professoras e suporte das famílias, apresentou-se como possibilidade para amenizar prejuízos nesse contexto remoto, assim, abordar os processos de

alfabetização sempre é um desafio que gera muita discussão e problematização, principalmente no Brasil.

Com a situação pandêmica já instalada e o fechamento das escolas houve maior complexidade no processo de ensino, provocando mudanças tanto no planejamento quanto na rotina escolar, pois vários são os caminhos que estão sendo trilhados no processo de alfabetização, seja esse remoto ou presencial, porém é preciso refletir a respeito da capacitação das professoras, uso de tecnologias e a garantia constitucional à educação e analisar o momento vivenciado.

1.1 Conceituando Alfabetização e Letramento

Alfabetizar e letrar são processos distintos, mas inseparáveis. O aprendizado da leitura e da escrita são processos precursores do desenvolvimento da capacidade crítica e autônoma do ser humano. Logo, é de extrema importância que a criança aprenda a ler e escrever de modo que ela não apenas decodifique as palavras, mas que ela entenda o que lê e saiba interpretar a sua leitura e escrita.

Uma criança alfabetizada não é necessariamente uma criança letrada, e assim acontece vice-versa, pois as atividades envolvidas em cada concepção são distintas, no qual uma refere-se ao processo de codificar e decodificar a escrita e os números, enquanto a outra diz respeito a organizar discursos, a capacidade de reflexão, interpretação e compreensão de textos.

A palavra alfabetização denomina o ensino e o aprendizado da representação da linguagem humana, ou seja, da escrita alfabético-ortográfica. O conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento do sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e aparatos de escrita.

Assim, a aprendizagem da língua materna, para Soares (2010, p. 15), seja oral ou escrita, é um processo permanente, em constante construção. Entretanto, a autora esclarece que “é preciso diferenciar um processo de aquisição da língua oral e da língua escrita de um processo de desenvolvimento da língua (oral e escrita)”, sendo que, esse último é considerado por ela aquele que nunca se interrompe.

Etimologicamente, de acordo com a autora, “o termo alfabetização não ultrapassa o significado de levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar às habilidades de ler e escrever” (SOARES, 2010, p. 15). Para ela, há dois pontos de vista sobre a alfabetização:

1-Alfabetizar como aquisição da habilidade de codificação e decodificação da língua escrita em língua oral e vice-versa; 2- Ler e escrever como significado apreensão e compreensão de significados expressos em língua escrita ou expressão de significados por meio da língua escrita; nessa perspectiva, alfabetização seria um processo de compreensão/expressão de significados (apreensão, compreensão e construção de sentidos). O primeiro ponto de vista teria o método fônico como subjacente e o segundo teria o método global (SOARES, 2010, p. 15).

Os dois pontos de vista não se excluem, ambos são importantes, porém, parcialmente verdadeiros porque, segundo a autora: “1- a escrita não é uma mera representação da língua oral; 2- os problemas da língua oral e da língua escrita são diferentes; 3- a conceituação de alfabetização não é a mesma em todas as sociedades” (SOARES, 2010, p. 15).

Em síntese, a referida estudiosa, afirma que uma teoria coerente da alfabetização precisa considerar sua abordagem mecânica; o enfoque da língua escrita como meio de expressão e compreensão, distinta da língua oral e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita.

Nessa perspectiva teórica, ela acrescenta:

À natureza complexa do processo de alfabetização, com suas facetas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística, é preciso acrescentar os fatores sociais, econômicos, culturais e políticos que o condicionam. Uma teoria coerente só será possível se a articulação e integração das várias facetas do processo forem contextualizadas social e culturalmente e iluminadas por uma postura política alfabetização que resgate seu verdadeiro significado (SOARES, 2010, p. 23).

Numa publicação mais recente, ela reafirma: “Dessa forma, contextualiza-se o processo de alfabetização – a aprendizagem da faceta linguística – associando-lhe o letramento – o desenvolvimento simultaneamente das facetas interativa e sociocultural” (SOARES, 2018, p. 351), o que constitui alfabetizar letrando.

Bem como disse a referida autora, o letramento sempre será o fator determinante de uma boa alfabetização, pois é de fundamental importância que a criança socialize e entenda aquilo que ela está escrevendo e lendo para atuar como sujeito crítico na sociedade que está inserida, ou seja, uma das ações educativas que são norteadoras para eixos educacionais é sem dúvida alfabetizar letrando.

As especificidades da alfabetização e do letramento são o tempo todo defendidas por Soares, que, ao mesmo tempo, chega a conclusões que interligam ambos processos:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a

entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e de escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – *o letramento* (SOARES, 2017, p. 44).

As ligações entre esses processos são importantes pois, consolidam na trajetória de aprendizagens, possibilitando aprofundar os conhecimentos nos conteúdos mais diversos e complexos. Uma vez alfabetizados e letrados, desenvolve a base para que as produções e interpretações de textos se tornem cada vez mais fluentes e aprimoradas na sociedade.

Dessa maneira, a ideia de letramento surgiu de uma amplificação gradativa do próprio conceito de alfabetização. Ou seja, letramento é além de saber ler e escrever, é entender o que se lê e também o que escreve, relacionando assim com o contexto social, cultural e de sua experiência cotidiana.

Significa, portanto, que a faceta linguística, ao longo do processo de construção do sistema de escrita alfabética, entrelaça-se à faceta interativa e à sociocultural: “Dessa forma, contextualiza-se o processo de alfabetização – a aprendizagem da faceta linguística – associando-lhe o letramento – o desenvolvimento simultaneamente das facetas interativa e sociocultural” (SOARES, 2018, p. 350).

De acordo com a autora, o ensino do sistema notacional alfabético e da norma ortográfica é necessário, porém, não é suficiente, porque a faceta linguística não pode desvincular-se das outras facetas: “A integração das facetas permite que, ao mesmo tempo que vai aprendendo a codificar e a decodificar, a criança vá também aprendendo a compreender e a interpretar textos” (SOARES, 2018, p. 350).

Assim, para adequar-se às características e demandas da atual sociedade, é essencial que as pessoas sejam alfabetizadas e letradas, no entanto, há muitos alfabetizados que não são letrados e também é possível haver analfabetos com um certo nível de letramento. Considerando a alfabetização um processo de construção de hipóteses sobre o sistema alfabético de escrita, o aluno precisa participar de situações desafiadoras, que oportunizem a reflexão sobre a língua escrita.

É por meio da interação com o objeto de conhecimento que as crianças vão construindo hipóteses de forma gradativa. Não basta apenas o convívio com o material escrito, é necessário ter intervenções e uma sistematização por meio de uma reflexão, partindo de textos reais de vários gêneros que circulam socialmente para que a criança se desenvolva de forma significativa para que possa se alfabetizar e letrar.

Dessa maneira, com o surgimento dos termos letramento e alfabetização ou alfabetismo funcional⁵, muitos pesquisadores preferiram distinguir alfabetização e letramento. Passaram a utilizar o termo alfabetização em seu sentido restrito, para designar o aprendizado inicial da leitura e da escrita, da natureza e do funcionamento do sistema de escrita.

Passaram, correspondentemente, a reservar os termos letramento ou, em alguns casos, alfabetismo funcional para designar os usos (e as competências de uso) da língua escrita (BRASIL, 2008). Implícita nesse conceito está a ideia de que o domínio e o uso da língua escrita trazem consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.

Em vista disso, o processo de descoberta do código escrito pela criança letrada é mediado pelas significações que os diversos tipos de discursos têm para ela, ampliando seu campo de leitura através da alfabetização e direcionando a criança a usar os recursos da língua escrita nas práticas sociais.

Segundo Mortatti (2007, p. 166):

[...] precisamos pensar em ampliar as possibilidades de uso e funções sociais do ler e escrever, porque nos propicia pensar na contribuição dessas atividades especificamente humanas para o processo de constituição do sujeito (professor e alunos, no caso da alfabetização escolar), que se constituem também como leitores e produtores de textos como quem busca atribuir sentidos para a vida (MORTATTI, 2007, p. 166).

Sobre o conceito que a autora vem mostrar, para um sujeito se tornar letrado, ele precisa ter experiências culturais com práticas de leitura e escrita, práticas estas que são adquiridas antes da educação formal. Se uma criança convive em ambiente letrado, com pessoas que leem, que tem contato com revistas, jornais, gibis, ou qualquer coisa que a leve a pensar e a refletir sobre a leitura, certamente ela se motivará a ler e escrever, começando desde cedo a se interessar e refletir sobre as características dos diferentes textos os quais tem acesso.

Na escola, para alfabetizar letrando é necessário que a professora realize atividades de interações sociais com a intenção de desenvolver trabalhos pedagógicos que busquem partir das experiências e vivência do seu aluno e também que tenha sensibilidade para melhor ajudar o educando no processo de alfabetização e também do letramento.

⁵ O analfabetismo funcional está relacionado com a dificuldade de compreensão de textos, muito embora o indivíduo seja tecnicamente alfabetizado. "São chamados de analfabetos funcionais os indivíduos que, embora saibam reconhecer letras e números, são incapazes de compreender textos simples, bem como realizar operações matemáticas mais elaboradas. Veja mais sobre "Analfabetismo funcional" em: <https://brasilecola.uol.com.br/gramatica/analfabetismo-funcional.htm>.

Assim, quando a professora compreende o universo de seu aluno e aplica todo o seu conhecimento e sabedoria com base na realidade, as práticas escolares ajudam os discentes a refletirem enquanto aprende e a descobrir os prazeres e ganhos que se pode experimentar.

Nas palavras de Soares (2020, p. 11-12):

Reconheceu-se, assim, que um conceito restrito de alfabetização que exclua os usos do sistema de escrita é insuficiente diante das muitas e variadas demandas de leitura e de escrita, e que é necessário aliar a alfabetização ao que se denominou *letramento*, entendido como desenvolvimento explícito e sistemático de habilidades e estratégias de leitura e escrita. Em outras palavras, aprender o sistema alfabético de escrita e, contemporaneamente, conhecer e aprender seus usos sociais: ler, interpretar e produzir textos. Não apenas alfabetizar, mas alfabetizar e letrar (SOARES, 2020, p. 11-12).

Como é possível depreender, entende-se que a alfabetização envolve a compreensão do sistema de escrita alfabética, bem como, envolve a compreensão das funções sociais da leitura e da escrita nas mais variadas situações comunicativas.

Para a autora Kleiman (1995), o letramento seria o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de adequar os usos dessas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que um grupo social ou um indivíduo alcança como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido no mundo da cultura escrita.

Deste modo, para atingir a qualidade na educação das classes de alfabetização, é necessário que criem práticas educacionais que utilizem diferentes metodologias, que proporcionem tanto o desenvolvimento da alfabetização quanto o do letramento de cada sujeito, através do qual ela possa ser autora de sua vida e de transformações, adequando os usos e habilidades nas práticas sociais.

Portanto, com todas as transformações vividas em sociedade, alfabetizar em cada tempo é um desafio, pois, embora a aquisição do sistema de escrita alfabético implique habilidades específicas, essas aquisições precisam ser relacionadas a novas linguagens, suportes e usos, essas habilidades necessárias ao efetivo processo de letramento e alfabetização são introduzidas aos poucos e vão sendo incorporadas nas práticas educacionais.

1.1.1 Perspectivas teóricas e facetas da Alfabetização e Letramento

O processo de alfabetização tem como desenvolvimento o ensino e aprendizagem do sistema linguístico e da forma de como usá-lo para comunicar-se com a sociedade. Assim pode-

se conceituar que a alfabetização e letramento é um conjunto de habilidades, o que caracteriza como um acontecimento de natureza complexa, ou seja, multifacetado. Para a autora, “a alfabetização é vista como um mecanismo privilegiado de aquisição de saber que traz esclarecimento, sendo um importante instrumento para o desenvolvimento social” (MORTATTI, 2011, p. 06).

Dessa forma, ser uma pessoa alfabetizada é um privilégio no que se refere ao saber na sociedade contemporânea e ao seu desenvolvimento e avanço, pois a alfabetização é atualmente um importante mecanismo político de autonomia e cidadania. Logo, a alfabetização não se limita apenas ao ensino de leitura e escrita ou aprender a ler e escrever. Ser alfabetizado vai além de conhecer o código linguístico, saber as letras do alfabeto ou até ler e escrever algumas palavras (MORTATI, 2011, p. 06).

A partir da alfabetização o indivíduo é capacitado para codificar e decodificar a língua, aprendendo assim a ler e a escrever, no qual esse processo habilita o sujeito a praticar variados métodos de aprendizagem na língua, conseqüentemente a alfabetização desenvolve a aquisição da escrita e da leitura, e o letramento ocupa-se da função social do escrever e do ler.

Sintetizando o mesmo termo com outras palavras, a escritora define: “A alfabetização – faceta linguística da aprendizagem inicial da língua escrita – focaliza, basicamente, a conversão da cadeia sonora da fala em escrita” (SOARES, 2016, p. 38).

Analogamente, o letramento é a condição que um sujeito ou grupo social alcança depois de se familiarizar com a escrita e a leitura, partindo de vivências e experiências do dia a dia para desenvolver as práticas do seu uso nos mais diversos contextos sociais. Esses usos sociais de leitura e de escrita vão sendo adquiridos e visibilizado à medida que a vida social e as atividades profissionais tornaram-se cada vez mais centradas nas dependências da língua escrita.

Segundo a autora Kleiman (1995):

[...] o fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Dessa maneira, o processo de alfabetização na perspectiva de letramento, viabiliza ao sujeito participar efetivamente da cultura letrada e assim ter acesso aos diferentes usos sociais da escrita e da leitura, possibilitando sua inserção na sociedade.

Embora, nos últimos tempos, tenham se observado grandes evoluções teóricas metodológicas na área da alfabetização e letramento, ainda há muitos desafios a serem superados nas escolas públicas. Assim, a partir dos estudos de Soares (2016) do livro *Alfabetização*, a questão dos métodos, a autora afirma que o processo de alfabetização e letramento se dá por três facetas sendo elas: linguística, interativa e sociocultural.

Com isso, a faceta linguística, engloba o processo de alfabetização, enquanto que a interativa e a sociocultural, abrangem o letramento. Dessa maneira, a alfabetização exigiria uma articulação e integração dos estudos e pesquisas a respeito de suas diferentes facetas.

As facetas da alfabetização referem-se, essencialmente, às perspectivas psicológicas, psicolinguísticas, sociolinguísticas e propriamente linguísticas do processo de desenvolvimento. Assim, muitos estudos consideram que os processos psicológicos são necessários como pré-requisitos para a alfabetização, e seriam os processos pelos quais o indivíduo aprende a ler e a escrever.

Nesse contexto, o letramento atende às demandas sociais necessárias para que a alfabetização seja significativa aos indivíduos. Vale ressaltar que, “a integração das facetas no processo de alfabetização e letramento permite ao educando, ao mesmo tempo ir aprendendo a codificar e decodificar, e a compreender e interpretar textos” (PEREIRA, 2019, p. 11).

Desse modo, o que a autora vem dizer é que alfabetizar e letrar são ações que devem caminhar juntas, pois enquanto uma decifra código a outra os utiliza nas situações do dia a dia, ou seja, é por meio de práticas e usos de materiais que circulam na escola e na sociedade, que serão criadas situações que tornem necessárias e práticas significativas de produção de textos para que as crianças desenvolvam a habilidade de leitura e escrita.

Nesse sentido, muitos estudos e pesquisas desenvolvidas em torno da alfabetização foram impulsionadas nos últimos anos, e o que percebeu, foi que a alfabetização no Brasil ainda se encontra precária. Apesar de muitos avanços, hoje em dia se tem uma nova concepção do alfabetizar, consistindo em alfabetizar e letrar, ou seja, desenvolver habilidade de leitura, compreensão e produção textual, e utilizar a escrita em usos sociais da linguagem em diferentes contextos na sociedade.

[...] aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (BRASIL, 2017, não paginado).

Nesse contexto, desagregar alfabetização e letramento é um erro, pois alfabetizar letrando significa orientar a criança para que ela aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita na sociedade em que está inserida.

Dessa maneira, a alfabetização e o letramento não são processos independentes, mas sim, interdependentes e inseparáveis. A alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da leitura e escrita e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Na escola, “o sujeito se desenvolve e adquire novos conhecimentos com base na percepção iniciada antes do estudo formal, quando vivencia constantemente os usos sociais da escrita”. Assim, o letramento focaliza os aspectos sociais da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade (SOARES, 2017, p. 98).

Em vista disso e, com sérios reflexos ao longo de todo o ensino, parece ser necessário rever os processos de ensino que têm predominado nas salas de aula, e reconhecer a possibilidade e a necessidade de estabelecer a distinção entre o que mais propriamente se denomina letramento, (participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito) e o que é propriamente a alfabetização.

Nesse sentido, é de suma importância a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico e também como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento.

Assim, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e conseqüentemente desenvolvendo habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas. O reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes facetas, e que a natureza de cada uma delas demanda metodologia diferente, denomina a aprendizagem inicial da língua escrita e exige múltiplas metodologias.

Rigorosamente falando, é preciso reconhecer a possibilidade e a necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos.

O que implica reconhecer as muitas facetas de um e outro e, conseqüentemente, a diversidade de métodos e procedimentos para ensino de um e de outro, uma vez que, não

há um método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos, pois, a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino, além das características de cada grupo de crianças, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica.

Dessa maneira, é necessário que a vivência, o incentivo, a motivação pela leitura e escrita invada o ambiente escolar, cabendo aos profissionais da educação buscarem estratégias significativas para envolver os alunos neste mundo encantado da leitura e da escrita.

É de grande importância ressaltar também que o aluno precisará perceber a necessidade da leitura no seu dia a dia, para assim fazer uso desta forma efetiva, onde a professora poderá criar possibilidades e momentos em que se faz necessário que o alunado perceba no seu cotidiano a necessidade de representar sua fala por meio da escrita, ou de realizar diversos outros registros, tornando seu aprendizado significativo e exercitando seu papel de cidadão por meio da escrita e da leitura.

Em vista disso, é preciso conhecer os alunos que atualmente adentram as instituições escolares, pois estes necessitam de uma dinâmica de ensino diferente, pautado no lúdico e ainda carecem de momentos que envolvam brincadeiras, interações, possibilitando momentos de reflexão de usos da língua, da escrita e da leitura, necessitando que seu aprendizado seja respeitado de forma significativa.

Sendo assim, a necessidade de rever e reformular a formação das professoras das séries iniciais do ensino fundamental é de suma importância, de modo a torná-los capazes de refletir a alfabetização e letramento e enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras nos dias atuais.

1.2 Ensino a distância e o ensino remoto emergencial

O ensino a distância e o ensino remoto emergencial não podem ser entendidos como sinônimos, sendo assim, é importante, no momento que estamos vivendo, definir esses conceitos. Behar (2020) é específica quanto a definição desse “novo ensino”, referindo-se a “remoto”, devido à distância geográfica entre docentes e discentes, e é “emergencial”, pelas condições em que foi estabelecido, mudando todo o planejamento e rotinas de aulas anuais.

O ensino é considerado remoto porque as professoras e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus, assim o termo remoto refere-se a um distanciamento geográfico. É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado, ou seja, foi preciso pensar em atividades pedagógicas mediadas pelo uso da *internet*, pontuais e aplicadas

em função das restrições impostas pela COVID-19 com o intuito de minimizar os impactos na aprendizagem advindos do ensino presencial.

Esse fechamento deu-se a partir do decreto das Portarias Nº 343, de 17 de março de 2020 (Brasil, 2020a) e Nº 544, de 16 de junho de 2020 (Brasil, 2020b) e da Medida Provisória Nº 934, de 1º de abril de 2020 (Brasil, 2020c), que preveem a substituição, ou seja, a continuidade das aulas, antes presenciais, por meios tecnológicos digitais.

Logo, as docentes tiveram que se adaptar e reinventar, pois a grande maioria não estava preparada e nem capacitada para trabalhar de forma remota, assim o ensino presencial precisou ser transposto para os meios digitais.

Por conseguinte, o telefone celular, e aplicativos como *Zoom, Google Meet e Whatsapp*, este último tão discriminado no sistema escolar, mas tão usado na comunicação pessoal, passaram a ser o principal meio de comunicação durante a pandemia da COVID-19. Assim, a presença física da professora e do aluno no espaço da sala de aula presencial foi substituída por uma presença digital na aula *on-line*.

Nesse sentido, as docentes foram aprendendo e aprimorando mais do que nunca a elaboração de aulas *on-line*, pois passaram a ficar o tempo todo testando, errando, ajustando e se desafiando dia após dia, enfatizando que as atividades remotas emergenciais não são só videoaulas, mas também por meio de interações com os alunos por meio de aulas ao vivo, aulas gravadas, em que o aluno pudesse interagir de forma significativa.

Rigorosamente falando, o que talvez demoraria uma década para acontecer na educação, acabou acontecendo emergencialmente em um, dois, três meses, e certamente, novas tecnologias virão, a prever que serão tecnologias de realidade virtual. Ocasionalmente, o ensino remoto emergencial mediado pela tecnologia e por estudantes estarem em casa, muitas vezes há uma confusão em entender e diferenciá-lo do ensino a distância (EAD).

Um dos importantes documentos brasileiros sobre EAD se trata do Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 (BRASIL, 2017), no qual o termo educação a distância é caracterizado da seguinte forma:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, não paginado).

Segundo o decreto nº 9.057, que regulamenta o artigo 80 da Lei e Diretrizes e Bases - LDB, os cursos profissionais técnicos, superiores, educação de jovens e adultos e educação especial também podem ser oferecidos nessa modalidade.

Assim, o ensino a distância pode ser caracterizado pelos autores:

“EAD se caracteriza pela flexibilidade da educação, com relação ao modo e formato e aplicação, por exemplo: pode haver um contato virtual entre docente e discentes; ou pode não haver interação nenhuma entre discente - docente e discente - discente, no qual essa interação pode ser intermediada por um tutor à distância ou presencial” (MORAN; VALENTE, 2015, p. 98).

Como exposto acima, a educação a distância (EAD) é uma modalidade de educação que encerra em si complexidades e especificidades que a diferem, principalmente, da modalidade presencial, pois possui regulamentação específica. Essa modalidade consiste em um processo educacional planejado e não acidental ou emergencial, pois o ensino e o aprendizado ocorrem, normalmente, em lugares e momentos distintos para docentes e estudantes, exigindo estratégias didáticas e de interação específicas e que só serve para os Ensinos Fundamentais e Médio em situações emergenciais.

Dessa maneira, o ensino a distância é caracterizado como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorrem com a função de meios e tecnologias de informações e comunicações, com pessoas capacitadas e políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, e que desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

São esses modelos pedagógicos que articulam a mediação pedagógica e tecnológica de diferentes tipos, e carregam características organizacionais em relação ao tempo e espaço flexível, utilizando de plataformas digitais em seu formato próprio de ensino-aprendizagem e atividades de ensino mediadas por tecnologias orientadas pelos princípios da educação presencial.

Neste contexto, o princípio didático-pedagógica do ensino a distância quanto a sua organização, comunicação e a relação com o ensino-aprendizagem estão baseadas na mediação, por meio da evolução tecnológicas, em especial as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), e é importante compreender que ensino remoto ou educação remota, ensino virtual, educação virtual, educação *on-line*, entre outras expressões recorrentes utilizadas na atualidade, não são sinônimos de educação a distância.

Quando se fala de ensino a distância, deve ser levado em consideração que, por se tratar de uma modalidade, tem um modo de funcionamento próprio, ou seja, com princípios didático-pedagógicos, e é estruturada de forma flexível e abrange os conteúdos, atividades e todo um *design* adequado às características das áreas dos conhecimentos gerais e específicos, contemplando todo processo avaliativo discente.

Rigorosamente falando, o ensino remoto emergencial, não deve ser confundido com educação a distância, pois esta, é uma modalidade específica, com uma metodologia planejada para funcionar de forma *on-line*, através de ambientes virtuais. Sendo assim, difere do ensino remoto emergencial, por ser considerada como uma solução temporária para continuar com as atividades pedagógicas e que tem como principal instrumento a *internet*, com a finalidade de minimizar o impacto dos estudantes na aprendizagem advindos do sistema presencial aplicados nesse momento de crise sanitária.

Nesse sentido pode-se considerar a aula remota uma solução rápida e acessível para muitas instituições, sendo utilizada em um curto período de tempo diferentemente da EAD, que tem sua estrutura e metodologia pensada para garantir o ensino e educação a distância, e foi desenhado para prestar atendimento, aplicar atividades, aulas e outras demandas em um ambiente de aprendizado, com apoio de tutores e recursos tecnológicos que favorecem a aprendizagem do indivíduo.

Logo, o ensino remoto emergencial aproxima da definição que é apresentado, caracterizando-o como uma solução temporária para uma problemática que se instala de modo imediato. Embora tal solução possa se apropriar de forma original e criativa de recursos e experiências desenvolvidos no âmbito da EAD, não pode tratá-los de forma correspondente.

Assim, é preciso deixar claro que, neste momento, muitas instituições de ensino não estão realizando educação a distância, mas sim, a modalidade remota emergencial, no qual os docentes assumiram da noite para o dia uma drástica mudança no processo de planejamento, criação, adaptação dos planos de aula, desenvolvimento das atividades e aplicação de estratégias pedagógicas por meio do ensino *on-line*.

Indubitavelmente esse tipo de modalidade oferece todo tipo de suporte ao aluno e disponibiliza materiais para que o mesmo permaneça com um ensino de qualidade, assim como seria nas aulas presenciais, e essa estratégia é utilizada para não acontecer atrasos no progresso escolar, tanto para crianças e adolescentes quanto para universitários.

Sendo assim, o fundamental desafio que se apresenta aos sistemas de ensino é articular tempo e qualidade no desenvolvimento da educação por meio de políticas públicas que, a partir de um diagnóstico claro, apresentem elaborações e objetivos para desenvolverem

ações específicas explicitando o como, o quê, quando, quem, como forma de monitoramento com indicadores e metas, avaliação e resultados esperados.

Dessa maneira, essas políticas conduzem e se desdobram nas práticas pedagógicas mais efetivas nas escolas e também em sala de aula, e tudo isso sem perder de vista a realização do acolhimento seguro e responsável à comunidade escolar no período de retorno às aulas presenciais, com ênfase na necessidade de cuidar de sentimentos e emoções durante o enfrentamento contra o COVID-19.

Assim, foi preciso que as docentes se resignificassem aprendendo a lidar com o desconhecido, com o diferente, entendendo os benefícios de fazer um novo projeto, buscar a motivação para engajar os estudantes, procurando sempre a qualidade, a coragem, a criatividade, a perspectiva e o trabalho em equipe, para contribuir com o novo normal que, após a pandemia se abriu para grandes possibilidades.

1.2.1 Apropriação da escrita digital como fenômeno sociocultural

A revolução digital provocou mudanças expressivas na sociedade e por essa razão surgiram novos modos de compreender o mundo e de lidar com a linguagem, possuindo caráter e formas multiformes que permeiam as várias esferas da atividade humana.

Por essa razão, os autores afirmam que “As esferas de uso da linguagem implicam na contemporaneidade num processo contínuo de interação com o universo midiático, com distintos gêneros textuais e uma leitura multilinear do mundo” (SOUZA E GAMA, 2011, p. 07). Em vista disso, os gêneros discursivos é que possibilitam o uso da linguagem e, por meio deles, a palavra se materializa e o pensamento interior pode entrar em diálogo com o outro para atuar na comunidade que está inserida.

Em uma sociedade na qual as crianças são nativas digitais ou entram em contato muito cedo com as tecnologias, o modo como pensam e lidam com a linguagem, especificamente a escrita, não é o mesmo de tempos atrás, porque “Ao romper o antigo laço entre textos e os objetos, entre cada discurso e sua materialidade própria, a revolução digital obriga a uma radical revisão dos gestos e das noções que associamos à escrita” (CHARTIER, 2014, p. 32).

Assim, “o uso dos instrumentos digitais altera as concepções sobre os atos de ler e de escrever. E essas ações são realizadas pelos sujeitos ao utilizar os instrumentos digitais que demonstram a riqueza de gestos que são característicos da escrita contemporânea” (SOUCHIER, 2015, p. 220).

É em torno disso e durante o desenvolvimento de apropriação da linguagem escrita, os instrumentos digitais são importantes, porque ampliam as oportunidades de inserção do sujeito no mundo da cultura escrita. Assim, a relação do indivíduo com a linguagem é sempre mediada, pois ele se constitui como sujeito na relação com o outro e por meio dela se apropria dos conhecimentos criados socialmente. “No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano” (SMOLKA, 2012, p. 60).

Na interação com o outro, a criança se apropria dos conhecimentos construídos socialmente. Assim, como cita a autora, é por meio das interações sociais que a criança faz uso da linguagem para ir se constituindo como cidadão e ao pensar na língua escrita como meio de transformação do indivíduo, faz-se necessário inseri-la no mundo da escrita e da cultura do mundo digital para que atue de forma significativa no ambiente que está introduzida.

Dessa maneira, durante a pandemia da COVID-19, muitos foram os obstáculos enfrentados, mas o previsível era que o sistema se auto-organizasse frente ao necessário distanciamento social e fechamento das escolas. Nesse processo, os profissionais de educação tiveram que ir adquirindo e se comprometendo com o ensino *on-line* de forma muito semelhante ao que faziam em sala de aula, ou seja, que ministrassem aulas expositivas, se apoiando em slides, propondo discussões e solicitando textos escritos e aplicando provas.

Com isso, currículos foram adaptados e resoluções sendo aprovadas para que as atividades educacionais migrassem para o mundo digital, permitindo que a unidade escolar abrisse para mudanças, e adaptasse para o novo ensino a partir do auxílio da tecnologia e equipamentos midiáticos.

Assim, as crises são momentos de mudanças intensas, e seria impossível descrever as práticas educacionais que emergiram neste momento pandêmico, mas é possível prever que nossas práticas educacionais nunca serão as mesmas novamente. É possível afirmar que a *internet* tornou-se uma necessidade pública e que o acesso precisa ser disponibilizado a todos, para que assim, todas as experiências educacionais provocadas pela pandemia sejam úteis para mudar as políticas educacionais e as legislações, tornando mais flexíveis aos tempos e currículos escolares.

Dessa maneira, no Brasil, as soluções adotadas para o ensino e a aprendizagem por meio do ensino remoto variaram de acordo com as condições de cada estado ou município. Assim, não se pode ignorar que, em alguns casos, o que foi feito não pode ser chamado de ensino, um exemplo foi a entrega de material impresso nas casas dos discentes, como aconteceu em alguns lugares. Apesar de legítimas essas tentativas, isso não poderia ser chamado de

ensino/aprendizagem, pois não houve nenhum tipo de interação entre alunos e professores e nem processos de avaliação.

Pelo contrário, transferiu para a família a responsabilidade de trabalhar o conteúdo com os filhos, e muitos dos familiares responsáveis por esses desafios, não tinham em sua maioria uma faculdade ou estudos adequados para ensinarem o processo de ensino/aprendizagem de forma que houvesse um aprendizado significativo, denotando em uma educação domiciliar ou *homeschooling*⁶, e não em um ensino a distância ou no ensino remoto.

Portanto, o que percebeu foi que no Brasil o despreparo para a migração de todos os alunos para o mundo virtual foi acentuado e a falta de orientação a nível nacional deixou as adaptações necessárias a critério de cada estado.

Assim, muitos dos discentes não foram preparados e não tinham acesso a computadores ou celulares conectados à espaços virtuais, e muito menos pacotes de dados limitados, embora as secretarias de educação, tivessem providenciado material nas mídias digitais, aulas gravadas e transmissão pela televisão, com mais agilidade, inúmeros estudantes ficaram totalmente isolados e desvinculados das escolas em todo o país acarretando uma enorme desigualdade entre os estudantes.

1.2.2 A cultura digital e sua repercussão para o processo de alfabetização escolar na contemporaneidade

A sociedade contemporânea, vem passando por grandes transformações e exigindo cada vez mais da sociedade a inserção dos meios digitais e do acesso aos computadores no universo pedagógico, pelas adequações de atuais referências que o mundo contemporâneo insere, fazendo com que a docente possa rever e repensar seu papel enquanto educadora na sociedade das informações e do conhecimento.

Nas condições da contemporaneidade, o presente já se encontra no futuro por meio da organização das áreas de conhecimento, e com a pandemia, novos equipamentos e tecnologias representaram novas oportunidades de inovação tecnológicas nas áreas pedagógicas e educacionais, trazendo a capacitação que faltava aos docentes para o domínio próprio de seu fazer pedagógico.

⁶ De acordo com a Associação Nacional de Educação Domiciliar (Aned), o *homeschooling* tem como proposta oferecer às crianças e adolescentes capacidade de estudar, questionar, pesquisar, interpretar e raciocinar de forma lógica. Para isso, o ensino é promovido pelos pais que conduzem os filhos. Acesso em: <https://www.scielo.br/j/es/a/6gQVyGg8KYBBNfjWBhfVx6B/abstract/?lang=pt>.

A capacitação de professores e gestores para lidarem com as atuais demandas oriundas da inovação, é de grande importância não apenas devido aos aspectos tecnológicos, mas também, às políticas públicas por meio da reengenharia das redes educacionais.

Segundo Moran, Masetto e Behrens (2001), por um longo período de tempo a tecnologia não foi apreciada adequadamente como ferramenta para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficiente.

De acordo com os autores supracitados, a causa dessa falta de valorização é devido ao papel da escola de exprimir conhecimentos aos alunos por meio de memorização e que, muitas vezes, podem gerar reprodução. Dessa maneira, novos avanços da tecnologia, quando vistas como ocasião de intervenções nas práticas educativas, podem ser poderosas ferramentas para as docentes trabalharem de forma construtivista e significativa com os alunos.

Do mesmo modo, as tecnologias ainda são vistas como problemas por um razoável número de docentes simplesmente por eles não saberem o que fazer com elas, ao mesmo modo que ainda hoje, muitos professores também não sabem o que fazer sem elas por ser a raiz da inovação pedagógica.

Nessa perspectiva, docentes e gestores, em sua maioria, são providos pedagogicamente de uma instituição que se viu sem caminhos nos últimos vinte anos e que perdeu a competência de ensinar sem ou com novos avanços tecnológicos, portanto, uma questão importante e que precisa ser repensada é o do papel da professora quando utiliza as multimídias e tecnologias em sala de aula.

Dessa maneira, tanto a professora quanto o aluno vivem num campo de incertezas e inacabamento. O que obriga a instituição romper com a concepção tradicionalista que defende o conhecimento absoluto, e que não traz mais sentido para a vida do discente, ou seja, “a relação entre o aluno e saber distante do seu mundo não é suficiente para uma aprendizagem significativa” (PAIS, 2007, p. 25).

Assim como o autor aponta, é preciso que a escola passe por mudanças com o intuito de organizar um currículo e novas ações pedagógicas em que o uso das mídias e tecnologias esteja presente em seu dia a dia para o caminho de uma construção de uma educação e sociedade transformadora. Associado a essas novas abordagens é preciso que a docente desperte no aluno o senso crítico, pois o conhecimento acontece em alternância equilibrada entre o pensamento divergente e o convergente.

Logo, é preciso que a docente seja a mediadora entre o saber da teoria mediada com a prática em uma relação de competências educativas e que deva também partir não só de

metodologias e habilidades, mas de ações educativas que fundamentem na dialética, e por sua vez permite ao sujeito uma reflexão sobre suas atitudes e sobre o ensino.

Assim, nota-se que a questão temporal a respeito da inserção das tecnologias no campo educacional, mesmo com o aparecimento das mais simples tecnologias, causa mudanças significativas na forma de ensinar e aprender, revolucionando e mudando radicalmente a maneira de como se ensina e aprende atualmente.

O discente, na forma dos estudos convencionais, passava mais tempo em contato com o conteúdo, permitindo um estudo mais aprofundado, e atualmente percebe o contrário, e isso decorre do uso acelerado das tecnologias e o uso do computador na educação, e conseqüentemente exigindo do aluno um raciocínio mais rápido e eficaz para lidar com os acontecimentos do cotidiano.

Dessa forma, as instituições educacionais precisam lutar para diminuir a distância entre sua prática pedagógica e o saber cotidiano do aluno, inserindo na rotina escolar habilidades e capacidades em que o aluno coloque em jogo tudo o que sabe para um aprendizado significativo e condizente com a realidade em que vive.

Afinal, fazendo uso do computador desde a alfabetização para integrar uma aula para os discentes, é possível ter resultados futuros positivos e isso só será possível mediante a um planejamento com fins definidos, pois, ao contrário, a aula pode até fluir em virtude do computador e ser uma novidade, porém, tão pouco cumprirá com seu papel na construção de conhecimento, tornando-se um mero passatempo.

Para isso, é preciso refletir e questionar sobre os personagens da educação e as práticas contemporâneas, para que assim, reveja novas propostas pedagógicas escolares e não escolares com a utilização das tecnologias digitais com o intuito de inserir os sujeitos nessa nova realidade.

Acredita-se que a base digital pode estimular a percepção pelos alunos, dos recursos semânticos e a ele relacionados, acentuados pela variedade de linguagens presente numa multimodalidade típica do digital. A presença de imagens, cores, a projeção do escrito em uma tela que brilha, com novos gestos provocados pelo uso do mouse ou teclas que interferem e aguçam na produção de sentidos, dá novas configurações a circulação dos textos escritos trazendo maior complexidade para a alfabetização.

Rigorosamente falando, a exploração de tecnologias e textos digitais em contexto social na atualidade começa cada vez mais cedo, trazendo um novo tipo de alfabetização e letramento emergente, pois bem antes de as crianças saberem ler, elas têm acesso às tecnologias digitais, à

cultura escrita e seus signos, apropriando de novos conhecimentos para uma aprendizagem significativa em que alfabetizar e letrar sejam fundamentais para a etapa inicial.

Nessa condição, a instituição escolar torna-se fundamental para elucidar as crianças a se apropriarem das formas e usos dos avanços das tecnologias e das mídias digitais de escrita, desde tenra idade, ou seja, é na escola, que a cultura escrita deve ser explorada e valorizada em seus vários usos e suportes.

Dessa forma, tem-se a consciência de que os desafios são enormes, e é preciso organizar o espaço educacional para favorecer determinadas reflexões e experimentações em torno da cultura escrita digital. Isso não encaminha apenas a equipar escolas com laboratórios de informática e ampliar os quadros de docentes de informática, mas sim, requer ir além da ênfase na alfabetização digital, no sentido do domínio instrumental das máquinas, para contemplar a cultura escrita digital em sua complexidade.

Com todas as transformações, alfabetizar em cada época é um grande desafio, pois, embora a aquisição do sistema de escrita alfabética implique habilidades diferentes, essas aquisições precisam ser relacionadas a novas linguagens, suportes e usos, e um dos grandes investimentos para as docentes deve ser em letramento digital, no qual as formas de apropriação da escrita digital seja como um fenômeno sociocultural.

Sob esse viés, a educação através do ensino remoto emergencial e a distância têm demonstrado cada vez mais no contexto social e contemporâneo, como a comunidade escolar tem adequado para ofertar um ensino que atenda as novas demandas educacionais decorrentes desse período pandêmico e de isolamento social. Essas mudanças sociais foram ocasionadas pela rápida evolução tecnológica, causando assim mudanças profundas no aspecto cultural da educação.

Portanto, é necessário atentar-se para a necessidade de investir na formação das docentes, para que estes possam estabelecer um processo de ensino/aprendizagem que possibilite uma inter-relação entre as atividades de leitura e escrita desenvolvidas em sala de aula. O uso de ambientes como o laboratório de informática ou de dispositivos digitais que possam ir para a sala de aula trabalhando de forma significativa e que atenda as habilidades e competências para o século XXI é um grande aliado para alfabetizar.

1.3 Educação escolar em tempos de pandemia

Desde o início da pandemia da Covid-19, as aulas presenciais nas escolas foram interrompidas e o ensino remoto emergencial passou a ser principal alternativa para as escolas

continuarem funcionando e darem sequência aos processos de ensino e aprendizagem dos alunos. Neste contexto, o Ministério da Educação (MEC), no dia 17 de março de 2020, publicou a Portaria nº 343⁷, publicou o documento que “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo coronavírus - COVID-19” (BRASIL, 2020^a, não paginado).

A partir de então, as aulas presenciais deram espaço ao ensino remoto emergencial, para isso, escolas, professores e alunos precisaram se adaptar para continuarem ensinando e aprendendo. Com esse cenário, muito se discutiu sobre a volta do ensino presencial e a importância dele, gerando muitas dúvidas sobre o ensino remoto.

Com o ensino remoto emergencial, os alunos e professoras não estavam no mesmo espaço físico e tiveram que desenvolver atividades pedagógicas não presenciais, que foram instituídas em caráter emergencial e excepcional devido ao contexto pandêmico, para que os estudantes mantivessem o vínculo com a instituição de ensino e com as propostas educacionais mesmo à distância.

A atividade ou aula remota emergencial, no momento pandêmico, foi uma solução temporária para continuar as atividades educacionais, de modo a diminuir os impactos na aprendizagem dos estudantes do sistema de ensino presencial.

No início da pandemia, muitas professoras ainda apresentaram suas aulas com quadros e lousas, características do ensino presencial, mesmo utilizando um ambiente virtual e aos poucos as escolas e profissionais de educação aprenderam a se adaptar e utilizar da melhor forma as ferramentas tecnológicas à disposição para trabalhar de maneira remota.

Uma das principais características das aulas remotas foi a organização que continua seguindo um fluxo de encontros predefinidos em determinada data e horário, como no formato presencial.

⁷ Portaria nº 343, dispõe a substituição das aulas presenciais: Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, bem como o decreto nº 40.539 de 19/03/2020 no Art. 1º As medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Novo Coronavírus, no âmbito do Distrito Federal, ficam definidas nos termos deste Decreto. § 1º A suspensão das aulas na rede de ensino pública do Distrito Federal, de que trata o inciso III, deverá ser compreendida como recesso/férias escolares do mês de julho com início em 16 de março de 2020, nos termos deste Decreto.

Segundo o artigo 32, parágrafo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o ensino remoto pode ser utilizado no Ensino Fundamental como uma complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

No entanto, em abril de 2020, o Governo Federal editou a Medida Provisória nº 934 (convertida para Lei 14.040/2020 em agosto), que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública, permitindo que a Educação Básica tivesse atividades pedagógicas não presenciais.

Paralelamente, os Conselhos Estaduais de Educação e os Conselhos Municipais também publicaram resoluções e pareceres sobre a reorganização do calendário escolar e uso de atividades não presenciais.

Rigorosamente falando, esse modelo de ensino-aprendizagem, pressupõe mudanças progressivas, dando autonomia de um modo diferente aos docentes e aos estudantes. “O professor de uma hora para outra teve que trocar o botão para mudar de sintonia e começar a ensinar e aprender de outras formas” (BEHAR, 2020, não paginado).

Assim como retrata a autora, as docentes tiveram que aprender a didática de ensinar frente a esse contexto pandêmico por meio de incertezas, erros e acertos com a intenção de contribuir com o desenvolvimento do ensino/aprendizagem para atender as necessidades dos alunos, porém, o suporte tecnológico aos discentes para acompanhamento das atividades remotas, a normatização das ações e dos procedimentos e a formação das professoras tornaram enormes desafios no contexto atual.

Dessa maneira, para Morán (2015, p. 27) “é importante que cada escola defina um plano estratégico de como fará estas mudanças”. Sendo assim, as docentes com o apoio dos gestores no contexto atual que se encontram, serão mediadores e colocarão o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando que estes estudem no seu ritmo com as mais variadas ferramentas digitais, apoiando e dando todo o suporte que necessitam.

Com isso, sabe-se que com o novo ensino, os desafios dos educadores diante das aulas remotas devido às mudanças repentinas ocorrida, teve uma adaptação de uma dinâmica de sala de aula presencial para os ambientes virtuais.

Essa alternativa do ensino remoto emergencial disponibilizou ferramentas para o uso de tecnologia que facilita a interação entre alunos e professores, para que assim contribua de forma significativa com o processo de ensino/aprendizagem dos discentes. Desse modo, a modalidade remota emergencial tem sido a solução encontrada para abranger a toda a esfera de ensino em tempos de pandemia.

As docentes também tiveram apoio do Centro de Mídias do Estado de São Paulo que é o aplicativo destinado a atender alunos, professores e gestores da (SEDUC-SP). O aplicativo permite acompanhar as transmissões tanto das aulas ao vivo quanto gravadas da rede pública do Estado de São Paulo, estimulando a participação interativa entre alunos e professores através de *chat* e *quizzes*.

Logo, o objetivo do Centro de Mídias SP é contribuir com a formação dos profissionais da rede e ampliar a oferta aos discentes de uma educação mediada por tecnologia, de forma inovadora, com qualidade e possibilitando ampliar os horizontes do ensino tradicional.

Assim, a educação passa por inúmeras modificações e evoluções, mas com o mesmo objetivo que consiste em continuar dando aos alunos um sistema capaz de promover uma aprendizagem pelo menos similar à qualidade do ensino presencial para todos.

De acordo com Morales:

Adaptar-se a uma nova rotina não é tão simples para muitos alunos, que relatam problemas como ansiedade e sono desregulado. A situação e o contexto do ensino remoto fazem com que os estudantes se sintam ligados o tempo todo. Além disso, muitos deles, em situação de vulnerabilidade, precisaram acrescentar atividades domésticas no seu dia a dia (MORALES, 2020, não paginado).

Diante desta realidade, conciliar no mesmo tempo e espaço a rotina de estudos e os afazeres, tornou a prática de ensino e aprendizado ainda mais desafiadora, as professoras e alunos enquanto seres sociais, estão vivendo e sendo afetadas por esse contexto de pandemia em diversos aspectos, sendo necessário se preocupar com tais indivíduos para além do cotidiano escolar, mas também pensar no pós-pandemia.

Se para as docentes há uma sobrecarga, para os educandos há mais ainda, uma vez que estes não possuem maturidade para entender esse momento, pois além de conviverem com os conflitos em casa, ainda passam por momentos difíceis com a possível presença de um familiar que adoeceu com o COVID-19 ou mesmo o medo e a incerteza pelo futuro e pelas cobranças que lhes são impostas.

Afinal, a situação por ser completamente nova e inesperada, ninguém estava preparado para enfrentar os desafios que a pandemia impôs, principalmente para as professoras que foram convocadas a realizarem seu trabalho de outra maneira, em outros contextos, inclusive virtual, adaptando suas atividades, desenvolvendo habilidades para lidar com novas ferramentas e metodologias para responder a essa situação inteiramente inusitada.

Essas adaptações exigiram esforços que não podem ser desprezados, pois a maioria desses profissionais não receberam formações para o desenvolvimento dessas atividades,

todavia, percebe-se que o compromisso das educadoras com seus estudantes tem orientado a busca de meios para tornar a oferta educativa possível e de qualidade.

Desse modo, a pandemia expôs inúmeras problemáticas sociais, além de pensar alternativas para a escolarização durante a quarentena, devendo necessariamente olhar e problematizar a situação das professoras, pois não há educação de qualidade sem um profissional capacitado e com meios adequados de exercer seu ofício.

Com isso, a experiência do ensino remoto pôde ter significado um importante crescimento e amadurecimento profissional, porém, foi geradora de tensões e angústias para muitas docentes. Assim, o ensino remoto reforça não apenas a fragilidade da escola neste momento de crise, mas também a fragilidade do Estado em promover ensino de qualidade, dos órgãos públicos responsáveis de promover igualdade no acesso aos meios para a educação.

É preciso salientar que o ensino remoto emergencial não substitui a educação comum a qual estamos acostumados, mas é, antes de tudo, uma nova composição oferecida em todos os níveis e em todas as modalidades educacionais em busca de uma educação de excelência.

Para que haja uma educação de qualidade em tempos de pandemia é preciso que se invista em políticas públicas, pois a formação das professoras precisa ser encarada como um processo permanente e integrado no dia a dia das docentes e também das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais.

Dessa maneira, as professoras precisam estar em constante qualificação tanto na área pedagógica como nos campos específicos do conhecimento. Como também a formação inicial das docentes deve passar por reformulação profunda, garantindo ao profissional um conhecimento básico para a sua atuação no âmbito escolar.

Assim, pode-se perceber que com a crise sanitária, as docentes passaram a se capacitar e formar-se durante o horário de trabalho, além da grandiosa responsabilidade de se aperfeiçoar durante toda a vida profissional por meio de cursos e pós-graduações, com a finalidade de contribuir para a formação de sujeitos críticos que possam intervir na realidade e auxiliar na edificação de uma nova sociedade.

Penso que para que isso ocorra, as professoras precisam recuperar criticamente sua história, refletir sobre a desconstrução e reconstrução de sua prática pedagógica e viver o seu papel enquanto educadora num processo de busca e de formação permanente, pois mudar comportamentos significa romper com certas posturas, desinstalar-se, contradizer-se e lutar pela compreensão do movimento, sem a qual não se pode compreender o mundo.

Portanto, para que a educação brasileira se transforme, para que a qualidade da relação ensino-aprendizagem esteja à altura das expectativas, é preciso que as instituições formadoras

de professores construam projetos inovadores que garantam os conhecimentos da Educação básica. É importante também, que tratem os conteúdos articulados com suas didáticas específicas, que sejam qualificados para promover criticidade em uma sociedade plural e tecnologicamente avançada, e que os currículos contribuam para o desenvolvimento da consciência das professoras de que são sujeitos importantes para a promoção de questões que vão muito além da aprendizagem dos alunos.

2. IMPLICAÇÕES PARA A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NOS MOLDES DO ENSINO REMOTO

2.1 Conceito de Profissionalidade docente

Na sessão anterior tratei dos aspectos que delinearam a alfabetização e letramento, além de seus acontecimentos e em especial o Ensino Remoto Emergencial implantado a partir de março de 2020 em razão da impossibilidade de aulas presenciais com o intuito de evitar a propagação do vírus da COVID-19.

Nesta sessão tratarei, como o título prediz, das características do trabalho dos profissionais de educação, das especificidades do trabalho docente da professora alfabetizadora e, ainda, descreverei as formas por meio das quais se constitui a profissionalidade docente da professora alfabetizadora nos moldes do ensino remoto emergencial. Além disso buscarei evidenciar as formas pelas quais o trabalho, as relações de emprego e a (s) profissionalidade (s) se inter-relacionam.

É importante destacar que a formação docente é algo essencial, pois permite desconstruir algo já enraizado e que precisa ser mudado, ser transformado para propiciar aos discentes novas e significativas aprendizagens, promovendo assim seu desenvolvimento integral.

Sobretudo, o conceito de profissionalidade docente está relacionado à condição da prática profissional, da integridade do fazer pedagógico, além do desenvolvimento profissional e das habilidades e competências.

Assim, a profissionalidade da professora diz respeito a atuação, aos valores e intenções que regem o processo de ensinar e os objetivos que se almeja atingir e desenvolver no exercício de sua profissão durante sua rotina de trabalho e ao longo de toda a sua carreira, traduzindo a forma de a professora conceber e viver o trabalho concretamente.

Dessa maneira, as condições e qualidades profissionais apoiam-se na forma da docente interpretar como deve ser o ensino e suas finalidades. Nesse sentido, devido à responsabilidade da profissão da professora, a prática profissional deve se constituir de forma partilhada, e não isolada.

Como é possível notar na fala das entrevistadas que declaram a forma de interpretar o ensino/aprendizagem e suas particularidades e o processos no período pandêmico, considerando-a sua formação como um processo contínuo de aprendizagem ao longo de toda a

carreira docente, isto é, o período de formação inicial culmina na certificação do aluno/futuro professor e no reconhecimento da sua competência para exercer a profissão.

Neste contexto, para Tardif e Lessard (2014), a profissionalidade docente “é uma construção social que comporta múltiplas facetas e cuja descrição metódica implica necessariamente escolhas epistemológicas”, além de comportar várias ambiguidades, incertezas e imprevistos (TARDIF e LESSARD, 2014a, p. 41), isto é, a profissionalidade docente possui vários caminhos e fios que precisam ser levados em consideração para que seja entendida em toda a sua complexidade.

Como exposto, a profissionalidade docente tece muitos caminhos e rigorosamente falando, para Nóvoa (1995, p. 72-73), “a figura do docente é essencial na escola e, conseqüentemente, carrega a responsabilidade pela orientação dos processos educacionais, conforme se verifica no discurso pedagógico”. Assim, essa eventualidade reflete o status social da profissão docente tal como se mostra na contemporaneidade.

Em vista disso, a profissionalidade designa essencialmente o que foi adquirido pelo indivíduo durante toda a vida enquanto experiência, saber e sua capacidade de utilizá-la em uma situação dada, e seu modo de cumprir as tarefas. Sendo de forma instável, sempre em processo de construção, surgindo do próprio ato do trabalho, ela adapta-se a um contexto em movimento.

Assim, para Nóvoa (1995), a profissionalidade se dá na relação dialética entre os diferentes contextos práticos e os conhecimentos, as habilidades, e estão ligados a um tipo de desempenho e de conhecimento específicos. Todavia, o conceito é suscetível a modificações, devido ao momento histórico e a realidade social a ser legitimada pelo conhecimento escolar.

Por meio dessas relações e modificações inerente ao período em que as aulas encontram suspensas presencialmente, as professoras alfabetizadoras entrevistadas desenvolveram habilidades e técnicas para ampliar o repertório de conhecimentos profissionais por meio de ações dialéticas, análises e reflexões sobre a prática e condição de intervir no meio externo para favorecer o ensino.

A autora Roldão (2008) faz uso do termo desenvolvimento profissional, ou profissionalidade, pois entende que a profissionalização está circunscrita à etapa de formação inicial, que termina com a certificação do aluno e com o reconhecimento de sua competência para exercer a profissão docente. Dessa forma, entende ainda, que a profissionalidade é um processo gradual de construção profissional que segue ao longo de toda a vida ativa do docente.

Segundo afirma a autora, há quatro descritores de profissionalidade, e todos em permanente reconstrução, a saber: a especificidade da função, o saber específico, o poder de decisão e o pertencimento a um corpo coletivo.

A especificidade da função docente refere-se à clara identificação de sua natureza específica, sua utilidade e reconhecimento social. O saber específico (também designado saber profissional) é o domínio de um saber próprio e profissional que nem todos dominam. O poder de decisão diz respeito ao controle e à autonomia sobre a atividade com consequente responsabilidade social e pública. Finalmente, o pertencimento a um corpo coletivo, como a própria expressão indica, refere-se ao reconhecimento, por parte de todos aqueles que exercem a docência, de que pertencem a um coletivo profissional que defende o status, a credibilidade e a exclusividade do saber que produzem e desenvolvem e que define quem pode/não pode exercer a atividade (ROLDÃO, 2008, p. 07).

Nesse sentido, a profissionalidade compreende-se a partir da construção que se dá nas relações das professoras entre os indivíduos e espaços como atoras sociais e que vai constituindo-se durante sua vida profissional.

Isso fica evidente por meio das entrevistas realizadas com as docentes alfabetizadoras, alvo dessa pesquisa, e que exercem função ativa, mediadora entre o saber e o aluno, orientando seu esforço e tendo como resultado a apreensão do saber em tempos de ensino remoto.

Assim, a função de lecionar vai além dos saberes conteudinais, ou seja, é preciso ensinar o saber de maneira a mobilizar o aluno para que dele se aproprie de conhecimentos, valores, habilidades e atitudes para que se possa aprender de forma significativa. Dessa maneira, essa função é específica da docente e reforça seu estatuto de profissionalidade.

Os autores Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), partem dos modelos de docentes existentes desde a antiguidade até os anos 1980, e os caracterizam por um exemplo de professor, ou seja, a docente como profissional da educação, dessa forma, esse protótipo marca a busca da profissionalização da docência no campo da formação e da institucionalização das políticas educacionais.

Assim, para os autores, a profissionalidade é o processo por meio do qual a docente adquire os conhecimentos necessários para o desempenho de suas efetivações e atividades, assimilando os saberes pedagógicos e disciplinares para, assim, construir as competências necessárias para atuar como um profissional.

Em vista disso, falar em profissionalidade significa discorrer em um conjunto de características que, ao mesmo tempo, distingue e identifica a professora dos outros profissionais, referindo-se à maneira da docente atuar, pensar e fazer escolhas.

Já para Ambrosetti e Almeida (2009) relacionam o conceito de profissionalidade docente aos contextos e processos envolvidos na constituição do ser educador, ou seja, com início na escolarização básica, atrelando ao longo da vida na formação profissional e atingindo a organização escolar na qual a professora exerce sua profissão.

As autoras reiteram que, tanto a profissionalidade como a profissionalização são termos concernente ao processo de constituição e identificação profissional desenvolvido por todos e cada uma das docentes ao longo de sua carreira.

De fato, ficou ainda mais evidente que no processo de reformulação do currículo em tempos de ensino remoto por meio do uso das mídias digitais, onde as docentes entrevistadas declararam que a pandemia viabilizou o processo de uso das tecnologias durante o horário de trabalho a favor da sua formação e constituição da sua profissionalidade.

André e Placco (2007) reconhecem na profissionalidade, a busca da especificidade da profissão docente. De acordo com as autoras, a prática da professora pode ser analisada em quatro dimensões inter-relacionadas: subjetiva, institucional, pedagógica e sociocultural.

A primeira dimensão subjetiva abrange a história do educador, seus valores, sentidos, significados, atitudes, modos de agir. Já a dimensão institucional está vinculada às práticas escolares e aos processos formativos. A dimensão pedagógica refere-se às situações de ensino e à relação que o docente estabelece com os discentes e com o saber. E por fim, a dimensão sociocultural refere-se ao contexto sociopolítico e cultural.

Assim, como para Libâneo (2015), a profissionalidade docente e a identidade profissional, caracterizam-se como um conjunto de valores, conhecimentos, atitudes e habilidades necessários para conduzir o processo de ensino-aprendizagem nas escolas, orientando, assim, a especificidade do trabalho da professora.

Dessa maneira, partindo desses autores, pode-se afirmar que a profissionalidade está associada à prática, desempenho e conhecimentos específicos e necessários que está em constante reconstrução, viabilizando o cenário histórico e social predominante e pressupondo ainda o pertencimento a um corpo coletivo. Logo, a profissionalidade docente associa-se à identidade e aos saberes específicos da profissão durante toda a sua trajetória de vida.

O processo de constituição da profissionalidade e identificação profissional, é desenvolvido pelas docentes ao longo de sua carreira, nos diferentes espaços de socialização, desde a escolarização básica, a formação profissional, e, principalmente a organização escolar, no qual as docentes exercem e aprendem a profissão no exercício escolar.

Essa autenticidade no trabalho busca um investimento pessoal que demanda reconhecimento dos parceiros, e essa semelhança para o outro e a nossa própria identidade

construída, entre a analogia que herdamos e a igualdade que almejamos, abre uma variedade de possibilidades ao longo da nossa vida a inúmeras estratégias identitárias para a constituição da nossa profissionalidade.

Esse processo envolve uma relação dialética entre as condições sociais e institucionais colocadas ao trabalho da professora e as formas de viver e praticar a docência desenvolvida na trajetória, individual e coletivamente, e que são constituídas no contexto escolar em todo o tempo.

Dessa forma, o desenvolvimento da profissionalidade, que envolve conhecimentos e habilidades necessárias ao seu exercício profissional durante a nossa vida, está estruturado a um processo de profissionalização, que requer o alcance de um espaço de autonomia favorável a essa constituição, sendo socialmente reconhecida e valorizada durante a nossa trajetória.

A constituição da profissionalidade do professor está fortemente vinculada na experiência e não se pode entender essa experiência, no entanto, como um processo individual e espontâneo de aprendizagem do trabalho, que leva à construção de um repertório de estratégias e soluções utilizadas nas atividades cotidianas (TARDIF, 2005, p. 08).

Assim sendo, pensar a profissionalidade docente significa ponderar em como nós docentes se situam e agem no contexto de trabalho, compondo uma identidade que é afetada por esse contexto durante todo o tempo.

Bem como sublinha, Nóvoa (1995, p. 21), a história dos professores desde o século XIX alternam entre períodos de profissionalização e desprofissionalização, pautados por conflitos de interesses e atores: “A afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos. [...] A compreensão do processo de profissionalização exige, portanto, um olhar atento às tensões que o atravessam” (NÓVOA, 1995, p. 21).

Assim, a interpretação e a forma de enfrentamento dos conflitos por parte de nós docentes, pressupõem níveis diferentes de construção da profissionalidade, assim, os desafios para às mudanças repentinas ocorrida durante o tempo, teve uma adaptação de uma dinâmica de sala de aula que exige relacionar nossas experiências à política e às metas educacionais, bem como comparar métodos empregados por outros educadores aos nossos próprios.

Além disso, a profissionalização implica legislações, condições locais e cultura escolar como requisitos para o crescimento profissional docente, ou seja, para a qualidade do desenvolvimento da profissionalidade dos professores.

Pensar a profissionalidade docente como exercício da constituição das características específicas da profissão também implica refletir sobre o desenvolvimento profissional, dedicando-se a cuidar do espaço de intersecção entre a atividade individual e a coletiva.

Para que esse desenvolvimento seja efetivado de forma eficaz, há a necessidade de se contar com um espaço institucional no qual possa sustentar-se mutuamente ao implementar uma prática reflexiva no planejamento e sobre as políticas educacionais.

Portanto, a origem da palavra profissão deve ser considerada quanto a abordagem do tema profissionalidade, profissionalização e profissionalismo. Não somente à luz desses pressupostos, convém refletir os processos da constituição da profissionalidade docente da professora alfabetizadora, o que buscarei elucidar a seguir.

2.1.1 Profissionalização e constituição da profissionalidade docente

A ação de ensinar é característica que permanece ao longo da evolução histórico e social, assim as docentes são mais e mais necessárias como agentes de qualidade da educação na sociedade do conhecimento. Deste modo, a profissionalidade é um processo progressivo de construção profissional que segue ao longo de toda a vida ativa do professor.

Em virtude da natureza da atividade da professora, a docente relaciona-se, enquanto trabalhadora, com o seu objeto de trabalho em termos de interações humanas, assim, ao transformar o outro, transforma a si mesmo.

Sem perder de vista que “A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores” (TARDIF e LESSARD, 2014b, p. 35). Sobremaneira, esse trabalho não pode restringir-se a cumprir ou executar algo vindo de fora, mas deve construir sentido para as interações entre os envolvidos.

A professora precisa buscar outros meios para subsidiar sua prática, seja por meio das experiências de outras professoras com as quais atua, ou na própria memória das vivências enquanto estudantes, o que provoca situações de tentativa e erro, pois a docência da professora alfabetizadora e a sua trajetória de formação, é repleta de alterações pautadas em construtos teóricos e diálogos entre teorias e práticas, principalmente a partir dos estudos de Emília Ferreiro e Magda Soares acerca da alfabetização.

Marques (2014, p. 11) apresenta uma fala de Magda Soares que enfatiza a necessidade de uma formação mais aprofundada: “Os fundamentos de alfabetização hoje em dia são tão numerosos e tão complexos que seria necessária uma formação específica para o alfabetizador ou uma maior carga de disciplinas durante o curso”.

Por tudo isso, a profissionalidade da professora alfabetizadora se encontra no cerne do ofício e é algo que não se aprende apenas em cursos e especializações, mas aproxima-se de experiências na medida em que depende da vivência e durante todo o percurso profissional.

Logo, o trabalho docente, não envolve apenas um saber-fazer, mas algo que vai além e que se configura como um dever ser. Assim, a profissionalidade docente trata-se de uma profissão que, talvez mais do que outras, se entrecruza com a vida pessoal.

Como aponta na seção a seguir, onde a pesquisa é elucidada, as docentes relatam a partir de experiências diárias e da vivência pessoal, momentos em que são atravessadas por tamanhas mudanças nas suas organizações de vida.

Segundo essas premissas, o trabalho docente da professora alfabetizadora é entendido pela ótica do protagonismo. A ótica em que, entre as palavras dos “outros” e as próprias palavras, apropriadas, remodeladas, ressignificadas, ela constrói a sua compreensão sobre a alfabetização e a sua profissionalidade.

Assim, a profissionalidade e identidade da professora, constrói-se em meio a muitas exigências e possibilidades e, tantas especificidades que podem-se observar entre uma professora alfabetizadora na cultura indígena, na periferia ou nas escolas de centro.

Há o que o denomina como características comuns, como: subsidiar a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; a questão da proximidade afetiva com os alunos; valorização do lúdico e das atividades concretas; o maior tempo de contato com a turma permitindo a construção de um processo distinto de acompanhamento e avaliação individual ímpar.

Por isso, o trabalho docente é olhar o magistério “no próprio espelho” entendido por Tardif e Lessard (2009) como um trabalho interativo na medida em que é um “trabalho sobre e com o outro”, isto é, o “objeto de trabalho” (p. 11) do professor “é justamente um outro ser humano” (p. 8).

Não basta a professora conhecer as teorias pedagógicas ou didáticas e aplicá-las a um dado conteúdo da aprendizagem, para que daí decorra a articulação desses dois elementos na situação concreta de ensino. Há que ser capaz de transformar conteúdo científico e conteúdos pedagógico-didáticos numa ação transformativa, informada por saber agregador, ante uma situação de ensino por apropriação mútua dos tipos de conhecimento envolvidos, e não apenas por adição ou mera aplicação.

Nesse sentido, ressignificar e reinterpretar os olhares que temos de nós mesmos e de nossa identidade enquanto professoras, pondo em evidência emoções e razões as quais antes não tínhamos percebido, as vidas vão se (re)construindo em espirais cada vez mais complexas,

fechando tempos e abrindo novas perspectivas. Talvez esta prerrogativa nos permita olhar com uma melhor compreensão do significado do tempo em que estamos vivendo e as atividades que estamos realizando.

Conseqüentemente a professora iniciante precisa buscar meios para subsidiar sua prática, seja por meio das práticas de outras professoras com as quais atua, ou na própria memória das experiências vividas enquanto estudantes, o que provoca situações de tentativa e erro.

Conforme evidenciamos, há peculiaridades na profissionalidade docente da professora alfabetizadora que intervêm na constituição da sua identidade social. Nessa linha de pensamento, convém aprofundar o assunto com estudos de Araújo, Arapiraca e Muniz (2015, p. 184) que apontam: “[...] a alfabetizadora garante sua voz na construção de seu ofício e, movendo-se entre as palavras alheias e as palavras próprias, apropriadas, elabora sua compreensão responsiva ativa sobre o campo da educação, da alfabetização”.

Dessa maneira, o saber-fazer da professora alfabetizadora estrutura-se sobre três eixos essenciais: os saberes sobre o ensino; os saberes sobre a aprendizagem; e os saberes sobre o próprio objeto de conhecimento. Tais saberes, são saberes plurais, uma vez que se compõem de saberes teórico-metodológicos, saberes práticos e experiências concretas vivenciadas por elas mesmas.

Assim, a atividade docente da professora alfabetizadora envolve, portanto, saberes de diferentes naturezas, num diálogo constante entre teoria e prática e “[...] podemos complementar, implica sujeitos de linguagem, sujeitos de história, de cultura” (ARAÚJO; ARAPIRACA; MUNIZ, 2015, p. 182).

Esses saberes constituem-se em meio a uma multiplicidade de vozes, inclusive a voz da professora alfabetizadora, em discursos que se cruzam e modificam-se. Na perspectiva bakhtiniana adotada pelas autoras, os saberes docentes constituem-se dialogicamente permeados pelos saberes acadêmicos e pelos diálogos travados entre a vida da professora e sua profissão.

Sob esse viés, a profissionalização está intimamente ligada ao discurso em prol das reformas no ensino, por meio de alianças de grupos sociais para reconhecimento da autonomia e de um conjunto de atividades específicas de uma profissão, sendo ela por formação de indivíduos que se apropriem dos conteúdos de uma profissão existente.

Em síntese, a profissionalização em destaque a da professora alfabetizadora, implica legislações, condições locais e cultura escolar como requisitos para o desenvolvimento profissional docente. Para a qualidade do desenvolvimento da profissionalidade das professoras

é preciso que além de conhecimentos específicos adquiridos durante a sua jornada é preciso que se tornem agentes de mudança, seja da qualidade do ensino, seja da democratização da sociedade brasileira.

Assim, a profissionalidade é entendida como processo que transforma a atividade desenvolvida no mundo do trabalho mediante a circunscrição de um domínio de conhecimentos e competências específicas. A profissionalização docente encontra-se no centro das expectativas tanto das professoras, como das esferas administrativas e das esferas representativas.

Mas essa passagem desejada, para uma identidade profissional das professoras, principalmente das docentes alfabetizadoras, que é o cerne de nossa pesquisa, tem sido uma busca concomitante do campo educacional, principalmente por meio das associações do pessoal da educação, pois é, ao mesmo tempo, estratégia política em torno de um certo ideal de educação, construído a partir da crítica do modelo educativo vigente.

Além disso, pode-se compreender a partir desse constructo teórico que não há como construir uma identidade sem o sujeito e, tampouco, é possível ignorar os outros para forjar a própria identidade.

Sendo assim, é preciso considerar que o processo biográfico e o processo relacional recorrem a esquemas de tipificação que variam de acordo com os “[...] espaços sociais onde se exercem as interações e as temporalidades biográficas e históricas onde se desenvolvem as trajetórias” (DUBAR, 1997, p. 110).

Por conseguinte, a profissionalidade é uma prática de desenvolvimento das competências necessárias ao exercício de uma profissão tendo como desafio estimular o pensamento pedagógico da docente a uma experiência centrada na formação profissional e continuada e que estão relacionadas às competências, tanto para a qualificação quanto para a profissionalidade.

Dessa maneira, é na instituição escolar que a “comunidade de aprendizes se apoiam uns nos outros, de aprendizes mútuos, com o professor como mediador, orquestrando os procedimentos. Sem medo de perder o saber-fazer de ofício” (ARROYO, 2000, p. 167). Os aprendizes se ajudam uns aos outros a aprender, trocando saberes, vivências, significados e culturas, do mesmo modo como as entrevistadas declararam, pois precisaram se ressignificar, buscar o apoio das colegas de trabalho em busca de um trabalho significativo em meio ao momento pandêmico que estávamos passando.

Assim, “ser mestre, educador, é um modo de ser e um dever ser. Ser pedagogos de si mesmos. Ter cuidados com o próprio percurso humano para que assim possam acompanhar o

percurso das crianças, adolescentes e jovens. É uma conversa permanente com nós mesmos sobre a formação” (ARROYO 2000, p. 42).

Logo, ser professora tem como grande objetivo construir conhecimentos junto com os alunos, ensinar, instruir, compartilhar informações, corrigir, apresentar caminhos e muitas possibilidades. Assim, para realizar esse processo de ensino e aprendizagem, é necessário aprender a ensinar, pois essa profissão exige muita dedicação e preparo, sendo preciso adquirir muitos conhecimentos sólidos por meio de estudos, constantes atualizações e pesquisas.

Nesse sentido, o entendimento é de que a profissionalidade docente envolve “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (NÓVOA, 1995, p. 65).

Esse entendimento acontece a partir do momento em que as professoras refletem suas ações por meio de suas experiências diárias em reciprocidade entre os fatores, numa totalidade social em que a linguagem é de grande relevância. Por meio dessa relação, a docente mantém, modifica ou reconstrói a sua realidade subjetiva.

Assim, a profissionalidade da professora alfabetizadora mencionada por Nóvoa (1995), se constitui e é legitimada pelo conhecimento profissional e específico responsável pela afirmação da docência como profissão, deste modo, a professora é sujeito de sua própria profissionalidade, construindo saberes na sua prática e reelaborando-os a partir dos saberes existentes.

Logo, o relacionamento do ser humano com a pessoa socializadora é carregada de significações, ou seja, a pessoa socializadora constitui-se do caráter de outros significantes em face do indivíduo que está sendo socializado.

Dessa maneira, a profissionalidade, com tudo o que carrega de potência, representa um horizonte para o qual convergem sonhos, desejos, expectativas, trabalho, esforço, crenças e compromisso.

Rigorosamente falando, o conceito de profissionalidade e a busca da especificidade da ação docente apresentam-se como ideias que podem abrir novos horizontes não somente para se repensar o sentido do magistério em si em tempos de pandemia, mas também, e fundamentalmente, para a busca da construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, mais justa, mais igualitária, mais humana e mais fraterna.

2.1.2 Professora alfabetizadora no contexto do ensino remoto

O estudo no ensino remoto no campo da alfabetização durante a pandemia da COVID-19, exigiu medidas sanitárias e políticas públicas educacionais emergenciais, assim houve a necessidade de paralização das atividades presenciais de forma rápida e a nova adequação do formato de ensino por parte dos sistemas públicos e privados, as diversas alternativas de atendimento às crianças, o que, na maioria dos casos, significou, no geral, a substituição do ensino presencial pelo ensino remoto emergencial.

Essa modificação provocou adequações pedagógicas e curriculares e tem se constituído grande desafio para os que atuam na linha de frente da educação e, em especial, para os professores alfabetizadores.

Além de se adequarem à nova realidade e enfrentarem desafios aos usos da tecnologia, encararam também a grande desigualdade social, que demarca as condições de acesso às tecnologias digitais e as condições de realização no ambiente doméstico, tanto do exercício profissional, por parte dos docentes, quanto para a prática tipicamente escolar, por parte das crianças.

Reiteradamente, os desafios foram enormes em proporcionar alfabetização de qualidade às crianças, particularmente às das camadas populares, que somam a maioria das crianças neste país.

Entende-se a partir de Roldão (2005, 2007), que ensinar é fazer com que outros aprendam alguma coisa. A professora é uma profissional da ação de ensinar, é uma especialista do processo de ensino/aprendizagem, mediando e transformando o conteúdo curricular para que cada aluno possa vir a compreender e se apropriar dele.

Porém, com o advento da pandemia do novo coronavírus, houve a necessidade de fechamento das escolas, que levou ao ensino remoto em substituição às aulas presenciais, e sendo assim, os problemas não acabaram; tornaram-se ainda mais evidentes e enraizando ainda mais. A pandemia veio acrescentar novos desafios, afastando as crianças das escolas e das alfabetizadoras na fase fundamental do processo de escolarização.

Do mesmo modo, foi paralisado o processo de alfabetização no início do período em que a interação alfabetizadora e criança é essencial, pois a aprendizagem do sistema de escrita alfabética depende da compreensão bem orientada das relações oralidade e escrita com função social. Por outro lado, o distanciamento das crianças na escola impossibilitou o processo apenas iniciado de escolarização, em que a criança começa a se inserir na cultura escolar.

Assim, o sistema alfabético de escrita é um artefato cultural complexo que a humanidade levou milhares de anos para inventar, e que a criança precisa, de certa forma, reinventá-lo, e isso acontece ao longo de seu desenvolvimento cognitivo e linguístico. Dessa forma, a natureza do

processo de apropriação do sistema de escrita alfabético, que representa sons da língua por letras, exige práticas de ensino que conduzam a criança a ter consciência dos sons da língua.

Sendo assim, a professora alfabetizadora precisa conhecer bem o sistema de representação de fonemas em grafemas, acompanhar as possibilidades das crianças de compreender esse sistema complexo e bastante abstrato respeitando seu progressivo desenvolvimento cognitivo e linguístico, para assim poder orientar o processo de aprendizagem das crianças.

Dessa maneira, a interação entre criança e a mediadora é imprescindível nessa orientação, e a presença da professora alfabetizadora muito dificilmente pode ser substituída por um adulto não formado para essa ação educativa.

O que a maioria das escolas tem feito, no esforço de minimizar os prejuízos dessa interrupção repentina é persistir em dar continuidade dentro das possibilidades e recursos disponíveis nas escolas, ao ensino interrompido, por meio de um ensino a distância – sendo ele de forma remota e emergencial, solicitando para isso a colaboração das famílias.

Logo, fica evidente na pesquisa, quando as entrevistadas relatam que muitas vezes tinham que explicar o conteúdo e as intervenções necessárias a serem feitas aos familiares para que pudessem realizar e cumprir com o cronograma de aula, explicitando mais ainda a fragilidade educacional em tempos de pandemia e evidenciando a importância da orientação e acompanhamento da docente especializada para o desenvolvimento significativo da aprendizagem dos alunos.

Assim, cresce ainda mais a responsabilidade da docente de não só orientar à distância a criança/aluno, mas também orientar a família, para dar a ela condições adequadas para apoiarem e ajudarem a criança neste contexto excepcional.

Contudo, a docente tem de se esforçar para se manter presente por meio do ensino remoto e que possa dar prosseguimento à aprendizagem a partir de onde o processo foi interrompido, levando em consideração que o aluno está agora em ambiente totalmente diferente do ambiente escolar, e frequentemente inadequado para a realização de atividades escolares.

Além de exercerem as atividades de docência, as professoras e os familiares precisam conciliar, mais ainda, o espaço privado da casa, bem como as demandas próprias da vida doméstica-familiar, com as demandas do trabalho. Dessa forma, essa condição causa uma sobrecarga imensa nas diversificadas obrigações que as professoras assumem de forma simultânea, e em momento distinto da vida social marcado por limites, medos e perdas em meio ao isolamento social.

Assim, para as entrevistadas, foi preciso reconfigurar as ações pedagógicas, além da produção de diferentes saberes por meio do ensino remoto emergencial e a apropriação de novas

habilidades que se mostraram necessárias ao fazer docente neste momento, ainda mais por estarem em ambiente familiar, assumiram também grandes outras funções como mães, esposas, cuidadoras, donas de casa, desempenhando assim, uma multiplicidade de tarefas que compõem dupla ou tripla jornada de trabalho e exaustão.

Para os estudantes não foi diferente, pois o maior desafio para as professoras foi fazer com que realizassem as atividades propostas, visto que não se encontravam em um lugar adequado para tais realizações, já para nós professoras, o desafio foi obter mais retorno dos alunos em relação às propostas de ensino, além das próprias dificuldades destes com atividades que demandam o acompanhamento dos pais e/ou responsáveis.

Assim, a importância do trabalho docente presencial, a potência das interações professor-criança e das crianças entre si, as redes de relações e aprendizagens que se processam na sala de aula e que foram obstruídas pelo distanciamento social imposto pela pandemia são de extrema importância para que haja uma aprendizagem significativa.

Além das questões supracitadas, outras considerações devem ser feitas quanto ao ensino remoto emergencial para além das condições técnicas que o viabilizam ou não, bem como aponta o autor, “A educação é um processo que pressupõe o encontro” (FREIRE, 2004, p. 32).

Para ele e para nós não existe docência sem discência, ou seja, é por meio de encontros, diálogos e trocas com vistas à aprendizagem que o ensino é efetivado, pois ensinar não é uma tarefa solitária, mas uma ação que se constrói conjuntamente entre os sujeitos participantes desse processo ensino aprendizagem, sobretudo pela troca socializadora que esse encontro propicia.

Nesse sentido, o ensino remoto não pode dar conta desse encontro e dessa prática relatada por Freire (2004), além de relegar a aprendizagem para segundo plano, pois o ensino remoto emergencial é considerado uma boa solução para os problemas da pandemia, o que significa que ele não propicia, de modo integral, o alcance dos objetivos escolares. Tendo em vista as especificidades do processo de alfabetização, o que não se torna possível alfabetizar efetivamente sem aulas presenciais, além de ter gerado sobrecarga de trabalho para as docentes e as famílias.

O ensino remoto emergencial, dadas as condições desiguais de sua realização – para as professoras e crianças – não se configura como uma alternativa de garantia do papel da escola de promoção da socialização do conhecimento.

Todavia, conseguir acessar as tecnologias, ter *internet* disponível na residência e aprender a usar essas ferramentas tornou-se um desafio ainda maior, além de fazerem com que

os alunos respondam às demandas colocadas, realizem as atividades, especialmente quando estas dependem da ajuda de outrem.

Assim, evidencia-se que no ensino remoto, sobretudo no processo de alfabetização, as professoras lancem mão de recursos variados para realizá-lo, utilizando-se do livro didático e de outros recursos como, por exemplo, atividades retiradas da internet, uso de livros paradidáticos, dentre outros materiais dando indícios de que as necessidades individuais de aprendizagem podem não estar sendo atendidas. Dessa maneira, o que observa é que os materiais são produzidos de modo padronizado, sem considerar especificidades de cada criança e que sejam atendidas de forma que elas possam avançar em suas aprendizagens.

Isso significa que são múltiplas e variadas as estratégias de ensino criadas pelas docentes para darem conta do desafio de alfabetizar remotamente. Além disso, as entrevistadas indicaram que o livro didático é um dos recursos educacionais impresso muito utilizado por elas nas atividades propostas tanto na educação presencial quanto no formato remoto.

Assim, o uso de recursos impressos como auxílio do ensino remoto emergencial está restrito ao envio de atividades impressas para as crianças realizarem em casa, sob a orientação de pais e/ou responsáveis, dessa forma, o uso desses materiais impressos pode relacionar-se à própria tradição escolar, cujas práticas se alicerçam em suportes didáticos. Porém, essas práticas estão vinculadas às desigualdades sociais que incidem sobre os discentes, em grande parte excluídos das ferramentas tecnológicas e dos instrumentos socioculturais e cognitivos essenciais à participação nos processos remotos sincrônicos.

Logo, o ensino remoto se elucida através de um quadro complexo e multifacetado da educação durante a pandemia da COVID-19 no Brasil, e essa alternativa não se configura democrática e acessível – como deveria ser – a pelo menos à maioria dos alunos, considerando-se que o papel da escola é o de promover a aprendizagem.

Assim, “empurradas para um suposto beco sem saída, comunidades escolares, incluindo famílias, se viram sem alternativas e, deve-se admitir, o avanço do neoprodutivismo⁸ e suas variantes” (SAVIANI, 2010, p. 40), logo percebeu-se que muito contribuiu-se para o esvaziamento da importância da educação escolar e dos conteúdos de ensino nas escolas.

Por isso, discutir as implicações pedagógicas do ensino remoto é sinalizar que o discurso de adesão por falta de alternativa é falacioso, pois em uma sociedade onde não só a

⁸ Conceito que dá ênfase às capacidades e competências que pessoas devem adquirir no mercado educacional. A educação é vista como um investimento individual em capital humano que habilita o cidadão para os empregos disponíveis. Veja mais sobre “neoprodutivismo” em: <https://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/o-Neoprodutivismo-e-Suas-Variantes/74938882.html>.

conectividade e aparelhos tecnológicos são bens para uns e não para outros, como também os espaços de moradia que muitas vezes não comportam a possibilidade de concentração para o estudo, ficou ainda mais evidente a desigualdade na pandemia, principalmente tratando-se de educação.

O posicionamento das relações em instrumentos virtuais de aprendizagem é danoso ao desenvolvimento dos discentes, não só porque a sociabilidade é prejudicada, mas também porque se aprende por meio do carinho e do afeto.

Logo, percebe que as dificuldades no aprendizado dos educandos já são uma realidade na educação brasileira, pois investe muito pouco por aluno na educação pública, o que implica no fato de que as professoras sejam mal remuneradas além de possuírem cargas excessivas de trabalho, além de as escolas serem mal equipadas, acarretando ainda mais com que a educação seja deficitária.

Um ponto favorável relatado pelas docentes e que tem incentivado suas ações por meio do ensino remoto, é o uso de recursos tecnológicos quando disponíveis, pois têm estimulado cada vez mais as docentes a criarem atividades que podem não só substituir sua interação direta com os alunos, mas também enriquecerem as aulas no ensino presencial, promovendo de certa forma, o desenvolvimento profissional das professoras alfabetizadoras.

Sendo assim, educar é garantir aos jovens o seu pleno desenvolvimento, a partir de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996, art. 206). “É fazer o aluno florescer e receber o tipo de educação que lhe permita refletir sobre o seu modo de vida à luz dessas alternativas” (BRIGHOUSE, 2011, p. 13).

Assim, educar é levar às discentes informações que talvez elas nunca teriam tido a oportunidade de conhecer sem frequentar a unidade escolar, por isso as entrevistadas declaram a importância do convívio e das trocas de experiências que permeiam o âmbito escolar.

Quando o protagonismo do aluno se torna o objetivo, a professora assume o papel de facilitadora e mediadora do processo, assim na prática, a educadora guia os alunos e oferece liberdade para que, coletivamente, tenham a chance de decidir para onde voltar sua atenção e dedicar seus esforços de aprendizado.

Com a pandemia, as plataformas e instrumentos de tecnologia e comunicação passaram a ser uma solução viável para que crianças e jovens não percam o ano letivo, mas a avaliação

de que essa implantação seja positiva em todos os aspectos só é válida se entendermos a educação básica a partir do viés da aprendizagem⁹ e mercantilização do ensino.

Em vista disso, na educação, o aprendizado é muito mais do que as políticas públicas, os currículos escolares e os documentos curriculares prescrevem, as aulas, a aprendizagem é muito mais do que são vividos, experimentados, sentidos em cada uma das escolas brasileiras.

Dessa maneira, ampliar as potencialidades dos alunos – crianças e jovens, requer os conteúdos das diversas áreas do conhecimento, mas também exige interação social, afeto e humanização. É por esse motivo, entre outros tantos, que a educação básica precisa ser presencial.

Mediante o exposto, as escolas ensinam muito mais que conteúdos, ensinam modos de vida, ao desenvolver indivíduos conhecedores do seu papel, afetuosos, agentes transformadores e inseridos na coletividade da sociedade. O que não pode é tirar da escola a sua possibilidade e responsabilidade de formação integral dos alunos, e é impreterível que isso aconteça de forma presencial com orientações e intervenções de profissionais qualificados e especializados para serem agentes fundamentais no processo educacional.

2.1.3 Implicações e Desafios do professor alfabetizador em tempos de pandemia

A profissionalidade está baseada nos saberes e no saber-fazer do professor, traduzidos pela ação de ensinar, orientar o estudo do aluno individualmente e/ou em grupo, regular as relações em sala de aula, preparar materiais, avaliar, organizar espaços e atividades, etc. “A profissionalidade e a formação estão intimamente articuladas”, segundo Nóvoa (1995, p. 65).

Nesta mesma linha de pensamento os autores argumentam que a docência é, portanto, concebida como “um artesanato”, “uma arte aprendida no tato, realizada principalmente às apalpadelas e por reações parcialmente refletidas em contextos de urgência” (TARDIF e LESSARD, 2014a, p. 46). Nesse contexto, a afetividade também se destaca, pois é por meio das experiências afetivas que o eu-profissional da professora também é tecido e atualizado.

A construção social da profissão, a partir de um conjunto de características específicas, também faz parte da definição de profissionalidade dada por Roldão (2005, 2008). Ela esclarece

⁹ Aprendizagem está pautado nas relações escolares que envolvem vínculos afetivos e a socialização fica em segundo plano, pois o objetivo mercantil de uma escola é que os conteúdos curriculares sejam “ensinados”. Logo, a educação nesses termos é entendido como se as relações educacionais fossem relações puramente econômicas, concebendo o estudante como consumidor e o processo educativo como mercadoria (BIESTA, 2013, p.03).

ainda, que a profissionalidade é um processo progressivo de construção profissional que segue ao longo de toda a vida ativa da professora.

Convém destacar que, assim como os autores supracitados, entendemos que quando tratamos de práticas de ensino ou experiências, estamos tratando o exercício ou a vivência não como algo fundado em repetições, controle, ou meros cumpridores de conteúdo, mas a partir da intensidade e da significação dessa prática na vida do sujeito.

Sendo assim, a profissão implica a necessidade de ser aperfeiçoada na e pelas interações com aqueles que a exercem para levar ao aprimoramento de seu trabalho e de sua pessoa, desenvolvendo as competências necessárias ao bom exercício de uma profissão. A isso denomina-se profissionalidade, como vimos nas declarações das entrevistadas que relataram estar em constante interação com seus parceiros de profissão, refletindo e ressignificando suas ações pedagógicas.

Tanto o “termo profissionalismo quanto o profissionalidade interferem no desenvolvimento profissional, que se constitui na dinâmica dialética entre o desenvolvimento individual e o desenvolvimento do grupo profissional” (GORZONI; DAVIS, 2017, p. 16).

Considerando essas premissas e entendendo que há uma multiplicidade de fatores que interferem na construção da profissionalidade docente, chamamos a atenção para um aspecto ou conjunto de concepções preponderantes nos dias atuais para esse processo: as do ensino remoto na conformação da profissionalidade docente, em especial da professora alfabetizadora, figura principal de nossa pesquisa.

De acordo com Lawn (2001), a tentativa de manipular a identidade profissional do professor pode ser tanto um sinal de pânico pelo controle da educação, como de reestruturação. Acredita-se que, nesse cenário de ensino remoto emergencial, o Estado realiza uma tentativa mesmo de controlar e de se certificar que seu projeto de consolidação das políticas está no caminho certo.

Há que se podar as causas dos professores, segundo essa lógica. O controle e o estreitamento da autoria profissional da professora alfabetizadora são uma exigência do currículo imposto e das políticas do mercado.

O referido autor, continua afirmando que a seleção de pessoas para se tornarem professores e o seu controle no trabalho é visto cada vez mais como algo muito importante. O policiamento das fronteiras identitárias é cada vez mais rigoroso, conseqüentemente há uma grande lacuna entre o domínio que a professora aparenta exercer nas escolas e o poder que parecem manifestar na sociedade.

Acerca da racionalização do ensino, Nóvoa (2002) também faz considerações e em seus estudos, aponta que não há como encarar o espaço da escola como sendo constituído dessa racionalidade exacerbada, afinal há outras tantas dimensões que precisam ser consideradas como: dimensões afetivas, de poder, concepções de mundo que marcam as relações sociais que estão implicadas nas relações pedagógicas e conseqüentemente nas decisões tomadas no espaço de sala de aula.

Esse tipo de política afirma que os problemas da escola são externos a ela, de modo que sacrifica a professora sem atacar verdadeiramente os problemas educacionais. Tais medidas limitam o leque de ações das docentes que, tendo de seguir uma política inflexível que dita, inclusive, os conteúdos e a forma de transmiti-los, alienam-se de seu trabalho, como foi o modelo implantado a partir do Centro de Mídias de São Paulo, pois tinham que cumprir com o cronograma, sem refletirem o momento que estavam passando, tirando das docentes, o direito de serem autores, sujeitos de seu próprio trabalho.

Essa racionalização deve ser rebatida, uma vez que a “docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas”, como destacam Tardif e Lessard (2014a, p. 35). Assim, as professoras não podem ser meras executoras, cumpridoras de conteúdo, como proposto através do ensino remoto emergencial em tempos de pandemia, mas sim, precisam dar sentido ao que fazem a partir de suas interações com os outros seres humanos com os quais se relaciona na escola e fora dela.

Desta maneira, a pandemia causada pelo COVID-19, visibilizou a realidade brasileira como ainda não ocorrera: um país fortemente desigual, com graves problemas a serem solucionados, como o enfrentamento ao analfabetismo e a elevação do nível de escolaridade da população brasileira, a melhoria no processo formativo do professor da Educação Básica, a pobreza, dentre outros em diferentes aspectos e contextos.

O ensino remoto emergencial, implantado às pressas e sem a consideração das múltiplas realidades brasileiras ou das reais condições de efetivação, revelou o quanto os projetos e/ou as políticas educacionais precisam ser melhor planejadas e implantadas, baseadas nos indicadores sociais, seja de nível nacional ou dos pequenos contextos escolares, a fim de evitar o aprofundamento das desigualdades já existentes no país.

Somado a isto, a alfabetização por se tratar de uma etapa crucial a partir da qual dependem o bom ou mal prosseguimento dos estudos no decorrer da trajetória escolar, conta com a atuação da alfabetizadora sobre quem incidem todas as cobranças e exigências quanto ao ato de alfabetizar, o que aumenta as tensões diante das dificuldades de se ensinar, ler e escrever por meio do ensino remoto.

Nesse cenário a profissionalidade da professora alfabetizadora fica comprometida, pois através do ensino remoto emergencial não se constitui uma dinâmica dialética entre os envolvidos, pois essa modalidade permite pouca mediação e reflexão de todo o trabalho e desenvolvimento entre as professoras e alunos na etapa de alfabetização.

Assim, além do seu esvaziamento que se expressa na impossibilidade de se realizar um trabalho pedagógico com o aprofundamento dos conteúdos de ensino que só aconteceria presencialmente, há também uma frieza entre os participantes dificultada devido as questões tecnológicas.

De fato, as professoras acabam refletindo e colocando em xeque as implicações para a constituição da sua profissionalidade enquanto docente, pois há uma necessidade de aperfeiçoamento pelo convívio com aqueles que a exercem para levar ao aprimoramento de seu trabalho e de sua pessoa, desenvolvendo as competências necessárias ao bom exercício de uma profissão. Porém, com o distanciamento essas interações ficaram ainda mais distantes através do uso das tecnologias.

Em virtude dos acontecimentos, os sistemas educacionais têm um grande desafio no pós-pandemia: o de reparar as perdas acarretadas pelo ensino remoto. Dessa forma, será necessário desenvolver um trabalho cuidadosamente voltado para o desenvolvimento intelectual, humano e do pensamento crítico dos alunos, a formação para a cidadania, a eliminação das desigualdades, oportunizando aos estudantes, sobretudo aos que foram excluídos devido ao quadro que se encontra na sociedade.

Junta-se, a isso a necessidade de incrementar também a formação e a profissionalidade docente nos parâmetros dessas novidades, que se dão numa velocidade superior às inovações no âmbito educacional, além de investir em infraestrutura, preparando os espaços escolares para operarem com essas tecnologias e variedades de recursos.

Portanto, diante da grave situação em que nos encontramos, dos retrocessos estabelecidos e das consequências que teremos que enfrentar, precisamos mais do que nunca nos comprometer com a luta pela qualidade da educação e resistir coletivamente aos ataques que sofremos, sem concessões e “puxadinhos pedagógicos” (GALVÃO, SAVIANI, 2021, p. 45).

Como exposto acima, os desafios foram imensos a nós educadores diante das aulas remotas devido às mudanças repentinas ocorridas e uma adaptação dinâmica de sala de aula presencial para os ambientes virtuais inesperadas mas, apesar da falta de formação para atuar nesse modelo de ensino, nós docentes comprometemos e buscamos instruções para a utilização das tecnologias e conseguimos articular com qualidade a serviço da educação, planejamentos e

objetivos para desenvolver ações específicas para que as aulas pudessem se efetivar significativamente em tempos de ensino remoto emergencial.

2.1.4 Comprometimento da profissionalidade docente do professor alfabetizador

A ação da professora alfabetizadora na escola é muitas vezes percebida no contexto altamente globalizador na perspectiva de indivíduo e sujeito ativo no processo de seu trabalho. Assim, enquanto na prática social a educação ocorre em inúmeras instituições da sociedade, é na escola que o processo sistemático e intencional ocorre em destaque, e é justamente no trabalho da professora que este processo acontece, sendo assim, a docente assume responsabilidades pedagógicas, sociais e políticas.

Para tanto, construir-se como professora requer, desde a formação inicial, a permanente reflexão do que se faz, como se faz, como deveria ser feito e efetivado, no qual esse movimento de refletir, de construir e reconstruir a prática pedagógica, resulta no processo dialético que norteia a formação profissional.

Como destacam Tardif e Lessard (2005, p. 38), as docentes são protagonistas que “[...] dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão”. Nesse sentido, as dimensões do social e do psicológico se integram nas formas de viver o trabalho e de se identificar com a profissão.

É através da atuação docente que se vai constituindo sua prática e os saberes necessários para efetivar bons aprendizados ao longo de toda a carreira. Estas experiências como prática cotidiana da profissão, são fundados no trabalho e no conhecimento a partir do meio em que vive.

Assim, o processo de construção dos saberes da prática não é automático. Pois “são saberes que nascem da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *hábitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser” (TARDIF, LESSARD, LAHAYE; 1991. p. 220).

Entendendo, então, a partir do autor acima, a profissionalidade como um processo de constituição e identificação profissional, é permeado pelas docentes ao longo de toda a sua trajetória, nos mais diferentes espaços de socialização, sendo eles desde a escolarização básica, passando pela formação profissional e, principalmente, na organização escolar, onde as docentes exercem, aprendem e desenvolvem a profissão.

Dessa forma, esse processo envolve uma relação dialética entre as condições sociais e institucionais colocadas ao trabalho docente e as formas de viver e praticar a docência, desenvolvidas pelas professoras individual e coletivamente, que são constituídas no contexto escolar.

Outrossim, o cotidiano da sala de aula, é um “lócus” de construção de sabedorias, pois eles fornecem elementos que propiciam a resolução de questões específicas, sendo as situações reais vividas dentro e fora da sala de aula como geradoras de saberes docentes. Assim, o ser docente e os seus saberes compõem e permeiam o processo de profissionalidade, resultante de um processo reflexivo e crítico, pois a ideia de profissionalidade repõe a centralidade das professoras como autoras da prática educativa.

Dialogar com os saberes da experiência, que têm origem na prática cotidiana da professora em confronto com as condições de trabalho, se torna fundamental para compreender que eles “...não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido” (TARDIF, LESSARD, LAHAYE; 1991. p. 232).

Tendo em vista o que foi exposto, é na atuação profissional que a docente aprende e coloca em prática os saberes de que se dispõe, ou seja, os processos formativos não estão somente nos cursos de formação inicial e continuada, mas, nas mais diferenciadas vivências pelas quais passa a professora ao longo de sua carreira.

A relação que se estabelece entre o sujeito e a profissão ocorre ao longo da vida, num processo contínuo, que ocorrem experiências estimulantes e motivadoras junto com outras carregadas de tensão, conflitos e desânimo.

O processo pessoal, que sofre as interferências dos demais participantes do cotidiano escolar, transforma o próprio sujeito. Essas vivências se constituem pelo diálogo com os outros e com a própria realidade, pois é “através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, (que) os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres históricos-sociais” (FREIRE, 1987, p. 92).

Assim, devido ao quadro pandêmico vivenciado pelas professoras e alunos no início de 2020 não foi diferente, pois as docentes se viram sujeitos a essa nova realidade, e tiveram que enfrentar, dedicar e comprometer-se mais ainda com o seu trabalho para aprender e ensinar por meio das tecnologias, logo, a pandemia de covid-19 fez com que as docentes de todo o país trocassem os quadros e as carteiras escolares pelas telas e aplicativos digitais.

Nesse período, nós professoras, fomos submetidas a refazer todas as aulas, passar novos exercícios, gravar em vídeos os conteúdos das disciplinas, criar canais próprios em redes

sociais, mudar as avaliações e fazer busca ativa de alunos, além de ter a oportunidade de se aproximar mais ainda das famílias dos estudantes. Em vista disso, o episódio não se restringiu a uma revolução digital, mas houve transformações comportamentais das professoras para não perder a conexão com os alunos e manter a aprendizagem.

Logo, essa não foi uma realidade para todos os alunos, pois muitos não tiveram acesso facilitado à *internet* ou um computador disponível, e nesses casos, as professoras tiveram que se comprometer novamente e dedicar ao máximo para criarem apostilas impressas e fazer cópias para ficarem disponíveis na escola para que os alunos pudessem buscar para acompanhar as aulas.

Assim, em tempos de escolas sem aulas presenciais, o primordial seria o acesso à tecnologia e à conexão, pois acessar os espaços virtuais é a forma para encontrar o conhecimento em tempos de pandemia, porém o problema não se soluciona apenas com os equipamentos já que muitos alunos não têm *internet* em casa.

O trabalho e as intervenções que a professora faria com o seu aluno em uma aula presencial, fica comprometida, não conseguindo dialogar e fazer as mediações necessárias para que o estudante venha avançar no seu aprendizado, tornando cada vez mais difícil o engajamento dos indivíduos e lidando com as incertezas que a pandemia trouxe.

Segundo as entrevistadas, muitos alunos tinham dificuldades em manusear o computador e tirar dúvidas, os discentes ficaram menos interessados em aprender, assim como mais inseguros na hora de fazer as atividades, precisando de auxílio e intervenções pontuais e necessárias que só a professora conseguiria realizá-las e com isso fica ainda mais clara a necessidade de desenhar novos caminhos para garantir que a aprendizagem aconteça, mesmo que em um tempo reduzido.

Declararam também que um dos principais desafios que se apresentam aos sistemas de ensino é articular tempo e qualidade a serviço da educação por meio de políticas públicas que, a partir de um diagnóstico claro, apresentem planejamentos e objetivos para desenvolverem ações específicas para que a aprendizagem seja efetivada.

Como consequência desse novo cenário a escola pode ser considerada um lugar de risco e o excesso de trabalho foi sendo produzido pela mudança na prática de aprendizagem através do ensino remoto emergencial e com a incorporação de novas tecnologias que ajudam em tempos de pandemia, mas, aceleram o ritmo e a sobrecarga de trabalho, pois as docentes tiveram que aprender conhecimentos tecnológicos mínimos para prepararem seu material didático e suas aulas, usando instrumentos e aplicativos cada vez mais sofisticados.

Tão importante quanto desenvolver os aspectos cognitivos e interagir com os conhecimentos que a humanidade acumulou ao longo de sua história é o desenvolvimento dos aspectos sociais e emocionais do estudante.

Com a pandemia, além dos conhecimentos necessários para lidar com a tecnologia, o surto também trouxe a necessidade de se olhar para habilidades socioemocionais, cujo ensino tecnológica e da área de estudos deram origem a uma fadiga institucional que colocaram a vivência dos alunos e a carreira do docente como uma das mais estressantes e desgastantes no momento.

Com o advento da pandemia, os docentes ficaram doentes e cada vez mais foi aumentando o nível de stress e doenças psicossomáticas no ambiente escolar, “tornam-se frequentes as doenças psicossomáticas entre professores de todos os níveis e ambientes de trabalho. Gastrite, taquicardia, hipertensão, irritabilidade, insônia, depressão e síndrome do pânico estão entre os males mais diagnosticados” (FREITAS, 2007, p. 189).

Como explicita a autora, além da já existente vulnerabilidade das professoras alfabetizadoras, a pandemia trouxe um adoecimento entre as docentes no novo ambiente de trabalho e nesse cenário, elas ainda precisaram lidar com altas cargas de trabalho para transformar de forma rápida e completa o estudo presencial no modelo remoto.

Logo, a escola que tem como objetivo principal a aprendizagem dos conteúdos das matérias e transformar o aluno, um cidadão crítico e atuante na sociedade, já não foi o suficiente no ano de 2020, pois reservou muitos desafios para a educação que não dependia exclusivamente dos esforços individuais das professoras, assim, aconteceram situações que deixaram tanto as docentes, como os alunos frustrados, pois a pandemia trouxe muitas incertezas e um novo olhar para a prática das professoras e do ensino aprendizagem dos alunos.

Além de se sentirem frustradas ao perceber que, por mais que se empenhassem, poucos estudantes aproveitaram os conteúdos por falta de infraestrutura, essa nova realidade de ensinamento, por meio das tecnologias e trabalho a distância, tornou-se mais presente e necessário, precisando de investimentos e um novo olhar na estrutura, engajamento da rede de ensino e unidades escolares, apoio, formações e um novo olhar para as questões emocionais.

As lutas para a melhoria dessas condições caracterizam, em certa medida, o comprometimento do sujeito com o seu serviço e com o ambiente de trabalho. E a melhoria nessas condições reflete de forma positiva sobre a profissão e seu papel social. Desta maneira, “a própria atividade docente demanda a adoção de variadas atitudes, por vezes lançando mão de posturas criativas para fazer frente às situações práticas que implicam atividades interativas,

entre professor e aluno, professor e profissionais da educação, familiares de alunos, etc” (TAVARES, 2001, p. 119).

Acrescentando-se a isso, a atividade de ensino é um processo complexo que envolve os mais diferentes saberes: pedagógicos, sociais, culturais, afetivos, políticos, históricos, e as sabedorias civis são adquiridos na relação com o outro aluno, pares, instituição, pais e sociedade.

No contexto de uma socialização profissional, é de extrema importância tornar prioritário a prática do diálogo em que ambos, educador e educando, através das realizações de seus objetos chegam ao acesso do saber historicamente elaborado pelo exercício cultural da humanidade, capaz de contribuir para que o aluno se torne sujeito do seu próprio desenvolvimento, diante da presença orientadora que tem a professora.

Algumas estratégias são possíveis para o desenvolvimento de compreensões mais apuradas da realidade escolar, bem como na forma das professoras se organizarem e se posicionarem ante a profissão que escolheram.

O diálogo com a situação e entre os pares para o desvelamento de aspectos implícitos e nem sempre contemplados da realidade divergente, estimulando a criação de novos marcos de referência; o autoconhecimento das características dos modos de ser professora, problematizando a própria prática e as atividades docentes; a reflexão como forma de encarar e responder aos problemas, em um processo de busca de soluções e a flexibilidade para diferentes formas de agir, é o que torna as condições adequadas em prol de novas possibilidades de ensino.

Percebi por meio das entrevistas que, diante das situações vivenciadas pelas professoras, foi preciso que a docente rapidamente ressignificasse a sua prática pedagógica desenvolvida nas escolas buscando formas para garantirem a continuidade da aprendizagem.

Logo, a readequação do planejamento, com a urgência requerida, foi uma estratégia para assegurar o direito universal à educação, conforme prevê a legislação vigente, por meio de um conjunto de ações que permearam as atividades não presenciais.

Dessa forma, esse cenário contribuiu para que um processo que levaria muito tempo para se concretizar, foi expressamente acelerado, em um curtíssimo espaço de tempo, pela necessidade e toda a rede foi inserida e partícipe ativo desse aprendizado.

É com base no que têm se acompanhado na prática que se vislumbra ganhos significativos para a educação, uma vez que todo esse aprendizado e interações professora-aluno não mais serão separados dos vínculos da sala de aula, porque nenhum dos atores abrirá mão dos recursos tecnológicos como meio de apoio e facilitador da aprendizagem.

A partir dessa concepção as docentes declararam que é por meio dos modos de interação e socialização que a educação é transformada, remodelada e adaptada e a utilização das ferramentas tecnológicas na forma de recursos didáticos, favoreceu o processo de ensino aprendizagem nos diversos setores da educação, pois continuarão fazendo uso das mídias digitais e das tecnologias no pós-pandemia.

Nas atribuições e necessidade, em um pequeno período, toda a equipe e comunidade escolar passou por uma ligeireza e imersão em um mundo de conhecimento e competência que, por vezes, não se havia dado a real importância e que, em ritmo normal de processo, levaria bem mais tempo para se concretizar.

Logo fica evidente que uma formação ampla, tendo como objetivo dar subsídios as docentes, tanto instrumental quando pedagógico é uma forma de manter a educação e, por conseguinte a escola em um ambiente adequado às atividades não presenciais, mantendo o processo de aprendizagem com bons resultados.

Portanto, a educação é uma ação de todos os atores envolvidos, família, escola, professores e alunos; se essa ação já é determinante em tempos de aulas presenciais, ganha ainda mais relevância no período de pandemia no qual o trabalho da professora ficou comprometido e foi preciso se reinventar para que a aprendizagem fosse efetivada significativamente.

Com tamanha magnitude e acompanhado de pequenos e necessários ajustes para se tornar de forma permanente, a constância do propósito definida pela equipe escolar que coordena as atividades e o acompanhamento das ações, em um desafio nunca antes enfrentado, mostra que, com o envolvimento e participação de todos, as ações atingem os objetivos esperados.

Assim, à escola que deseja construir é capaz de compreender os desafios de seu tempo, é comprometida com as gerações futuras, que luta pelo melhor viver, que reconhece fatos e gestos, que une conhecimentos, que recorda e que se reinventa, que transforma e atua em uma sociedade de constantes mudanças. Agindo assim, com coerência, em prol de condições adequadas e de novas possibilidades de ensino para realmente constituir o aprendizado tendo a escola como espaço de diálogo, ensino e aprendizagem.

Para isso, um processo de formação continuada é fundamental, desde que envolva a teoria que mobiliza a prática e a socialização das experiências que avalia e transforma, num processo de construção constante. Logo, é de extrema importância conseguir fazer um bom acompanhamento de como o ensino remoto emergencial tem se dado, de como as aulas têm acontecido e quais foram as dificuldades que os alunos e as docentes mais têm enfrentado, pois,

a educação é ato de amor e coragem, sustentada no diálogo, na discussão, no debate e na capacidade de se reinventar e comprometer-se com o trabalho e o ensino aprendizagem dos estudantes.

3. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS – CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

O intuito, desde o início desse trabalho, foi compreender empiricamente como aconteceu o ensino remoto e as implicações para a constituição da profissionalidade da professora alfabetizadora em tempos de pandemia.

Essa última sessão caracteriza o campo de investigação com as professoras alfabetizadoras, e apresenta a análise dos dados das entrevistas de acordo com a categorização delineada para tal fim, bem como as interferências na profissionalidade docente decorrentes do ensino remoto para a alfabetização. Em seguida, trago as considerações finais em que apresento os principais resultados da pesquisa.

Sendo assim, depois de coletada as informações, pude caracterizar a fase de análise e interpretação dos dados dividindo em tópicos para melhor entendimento e explanação. Além dos conteúdos das falas e experiências das entrevistadas, a composição dos temas dos roteiros de entrevista se pauta em categorias indicadas acerca da identidade coletiva das professoras alfabetizadoras, análise do perfil familiar, socioeconômico e cultural das entrevistadas.

Analisei também as trajetórias de formação e atuação profissional, saberes e percepções sobre o ensino remoto em tempos de pandemia, precarização do trabalho, planejamento e avaliação em tempos de remontagem, modificações na rotina de trabalho e a eficácia do ensino remoto e seus desafios.

Como foi mencionado na introdução dessa pesquisa, após aceito o projeto de investigação pelo parecer do Conselho de Ética em Pesquisa com Seres Humanos¹⁰ realizei uma pesquisa de campo com as professoras alfabetizadoras em escolas da rede estadual de ensino, pertencentes a Diretoria de Ensino de Jales.

A SEDUC é a maior rede de ensino do Brasil, pois conta com escolas autônomas, sendo elas em torno de 5,4 mil unidades, aproximadamente 3,5 milhões de estudantes, 234 mil servidores do magistério, apoio escolar e secretarias da educação. Dessa forma, conta com 190 mil docentes, 5 mil diretores de escolas distribuídos em 91 Diretorias Regionais de Ensino e que se agrupam em 15 Polos Regionais.

Dessa forma, a Diretoria de Ensino da Região de Jales, foi escolhida por ser o local de atuação profissional da pesquisadora, e abrange vinte e cinco municípios em sua jurisdição. Ela conta com um total de 34 escolas estaduais, um Centro de Línguas, 17 escolas privadas e 75

¹⁰ É uma ferramenta de controle social eficaz, dotada de mecanismos de buscas que facilita a análise da situação histórica e corrente das pesquisas no país, e fornece ao controle social informações suficientes para o acompanhamento da execução das pesquisas. Número de aprovação do parecer- n° 4.949.573.

escolas municipais. Segue abaixo o mapa da região de Jales, bem como a tabela com os municípios e a quantidade de escolas estaduais pertencentes a Diretoria da Região de Jales.

Mapa da Região de Jales – SP



Fonte: <https://www.ferias.tur.br/fotogr/39471/mapadelocalizacao/jales/>, 2023.

Municípios e quantidade de escolas pertencentes a Diretoria de Ensino da Região de Jales - SP

Municípios pertencentes a Diretoria de Ensino da Região de Jales	Quantidade de escolas estaduais em cada município
Aparecida D'Oeste	01
Aspásia	01
Auriflama	02
Dirce Reis	01
Dolcinópolis	01
Guzolândia	01
Jales	07
Marinópolis	01
Mesópolis	01
Nova Canãã Paulista	01
Palmeira D'Oeste	01
Paranapuã	01
Pontalinda	01
Rubinéia	01

Santa Albertina	01
Santa Clara D` Oeste	01
Santa Fé do Sul	02
Santa Rita D` Oeste	01
Santa Salete	01
Santana da Ponte Pensa	01
São Francisco	01
Suzanápolis	01
Três Fronteira	01
Urânia	03
Vitória Brasil	01

Fonte: Dados retirados da entrevista feita pela pesquisadora na Diretoria de Ensino da cidade de Jales, 2022.

Como exposto na tabela acima, 34 escolas e 1 centro de línguas, são pertencentes a Diretoria de Ensino de Jales, e os municípios em destaque foram escolhidos para a realização dessa pesquisa.

A maior parte das escolas de ensino fundamental dos Anos Iniciais da rede estadual foi transferida para a rede municipal por meio do convênio da municipalização. Entretanto, na Diretoria de Ensino – Região de Jales, há ainda sete escolas desse segmento que permaneceram sob a responsabilidade do Estado. Essas escolas estão localizadas nos seguintes municípios: Aspásia (1), Dirce Reis (1), Santa Salete (1), Santana da Ponte Pensa (1), São Francisco (1) e Urânia (3). (SÃO PAULO, [2021])

Desse modo, as entrevistas foram realizadas com professoras alfabetizadoras da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, região de Jales, sendo elas da cidade de Santa Salete¹¹ e Urânia¹², por conter ainda professoras vinculadas ao concurso do Estado e por aceitarem os termos de consentimento e livre esclarecido (TCLE).

Conseqüentemente, realizei contato com as instituições escolares e verificado a compatibilidade com os critérios estabelecidos e a disponibilidade das professoras para participarem da pesquisa, solicitei à direção de cada escola a permissão para que pudesse fazer a entrevista com o roteiro contendo perguntas referente ao tema, o agendamento com cada participante escolhida, o dia e horário marcado para a realização da mesma, que ocorreu de forma individual e por meio do *google meet*.

¹¹ Santa Salete é um município brasileiro do interior do estado de São Paulo, Região Sudeste do país. A cidade tem uma população de 1.552 habitantes (IBGE/2020) e área de 79,1 km²

¹² Urânia é um município brasileiro do estado de São Paulo. Localiza-se a uma latitude 20°14'46" sul e a uma longitude 50°38'35" oeste, estando a uma altitude de 458 metros. A cidade tem uma população de 8.836 habitantes (IBGE/2010) e área de 208,9 km².

A pesquisa deu-se por meio de entrevistas semiestruturadas a partir do mês de outubro, novembro e dezembro do ano de 2021, com quatro professoras alfabetizadoras, que aceitaram e assinaram o TCLE, além de estarem cientes do termo de sigilo de armazenamento dos dados com a confidencialidade de seus nomes e informações pessoais, logo, os nomes utilizados nesta pesquisa são fictícios.

As participantes foram informadas pela pesquisadora de todo o processo da pesquisa, o objetivo, os benefícios sobre a ética do trabalho, os possíveis riscos e respondidas as eventuais dúvidas que surgiram, sempre sendo muito receptivas e compreensivas durante todo o processo de investigação.

A realização da entrevista semiestruturada aconteceu de forma síncrona por meio do uso das tecnologias devido ao quadro pandêmico que nos encontrávamos, através do *notebook* ou chamada de vídeo pelo celular. As entrevistas foram gravadas e transcritas de modo literal às falas dos referidos participantes e analisadas de maneira qualitativa.

Por meio da análise de conteúdo, iniciei a estruturação e organização das coletas de dados para a escrita da dissertação confrontando tais informações com os documentos pesquisados, bem como com o referencial teórico. Assim, mediante o exposto, farei uma breve descrição das entrevistadas investigadas com o intuito de situar o contexto desse estudo.

3.1. Identidade Coletiva

Foram entrevistadas quatro professoras alfabetizadoras da Educação Básica da Rede Pública de Ensino da Região de Jales, todas as docentes atuam no Ciclo de Alfabetização – 1º, 2º ou 3º ano do ensino fundamental. Uma professora da rede estadual faz parte de um corpo docente que será nomeada aqui como EE1, e as outras três professoras fazem parte de uma mesma escola denominada como EE2.

Nesse momento, farei a apresentação dos sujeitos da pesquisa por meio de uma explanação no quadro abaixo que traz informações acerca da idade, do nível de escolaridade, do vínculo profissional, da área de atuação, do tempo de atuação no magistério e do tempo de atuação específica no Ciclo de Alfabetização de cada uma.

Quadro 1: Caracterização das professoras alfabetizadoras entrevistadas

ENTREVISTADA	IDADE	NÍVEL DE ESCOLARIDADE	VÍNCULO PROFISSIONAL	ÁREA DE ATUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO	TEMPO DE ATUAÇÃO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO
Corália	51	Ensino Superior	Efetiva Estadual na escola: EE1.	Educação Infantil (Pré-escola) Ensino Fundamental (3º ano)	27 anos	27 anos
Giseli	44	Ensino Superior	Efetiva Estadual na escola: EE2	Ensino Fundamental (2º ano) nos dois períodos em que leciona	16 anos	15 anos
Maria	57	Ensino Superior	Estável Estadual na escola: EE 2.	Ensino Fundamental (3º ano)	36 anos	20 anos
Franciele	50	Ensino Superior	Efetiva Estadual na escola: EE 2.	Ensino Fundamental (3º ano)	16 anos	6 anos

Fonte: Dados retirados das entrevistas, 2021.

Desse modo foi coletado informações a respeito do nome completo de cada entrevistada e que segue em sigilo, a idade de cada participante, nível de escolaridade, vínculo profissional, área e tempo de atuação na educação.

Foi possível analisar que as professoras entrevistadas possuem Ensino Superior; atuam há mais de 10 anos na Educação Básica da rede pública, sendo a maior parte da atuação no Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental), como por exemplo a entrevistada Corália que já está há 27 anos na alfabetização, e também nossa entrevistada Maria que está há 20 anos.

Duas das docentes entrevistadas acumulam cargo com o trabalho docente no Ensino Fundamental (Corália e Giseli). Nenhuma das entrevistadas é uma professora inexperiente.

As docentes têm mais de 40 anos de idade, e lecionam há muito tempo no magistério, três das professoras entrevistadas são efetivas e uma tem estabilidade assegurada por legislação específica da rede estadual. Esses fatores contribuem para que tenham a oportunidade de escolherem uma sala de alfabetização para atuarem, assim como contribuem para a opção de permanecerem nessa atuação se assim desejarem. Tudo isso influencia na constituição de sua profissionalidade docente, o que denota sua relevância.

Em seguida, o 2º quadro pretende facilitar a leitura e a visualização dos mesmos aspectos nas respostas dadas pelas professoras alfabetizadoras entrevistadas quanto ao perfil familiar, ao sociocultural e à trajetória de formação, de modo a evidenciar aspectos biográficos e relacionais envolvidos na construção da sua identidade social e da sua profissionalidade docente.

Quadro 2: Perfis familiar, sociocultural e profissional das professoras alfabetizadoras: aspectos comuns e aspectos diferentes.

	Corália	Giseli	Maria	Franciele
Perfil familiar	Pais eram analfabetos e se alfabetizou sozinho. Eram lavradores. Casada. Marido tem 57 anos, é chaveiro, tem superior incompleto. Tenho 3 filhos, a primeira menina com 31 anos, a segunda com 29 anos e um menino de 26 anos.	Minha mãe é aposentada como agente de escola, já o pai era carcereiro, e atualmente também está aposentado. Divorciada. Tem um filho de 8 anos e um filho de 19 que está fora do Estado fazendo faculdade.	Pai tinha apenas até o 4º ano de estudo e minha mãe era semianalfabeta. Divorciada. Tenho duas filhas, a mais velha tem 21 anos e a mais nova tem 10 anos.	Mãe devia ser analfabeta, ela morreu e eu tinha 6 anos, na época morávamos na roça no interior do Piauí, e eu não tenho pai, não o conheci. De todos da minha família eu sou a única que tenho ensino superior, e logo após formada, aconselhei meus sobrinhos a fazerem faculdade. Sou casada e tenho uma filha de 31 anos.
Perfil sociocultural: acesso a bibliotecas, internet, teatros e museus	Tinha pouco. Na nossa formação até que íamos ao teatro, mas era aqui em Jales mesmo e assistíamos a peças de teatro feita pelos próprios colegas de sala. O acesso à internet era bem difícil, eu mesmo não tinha, e as vezes tinha acesso a computador, mas sem conexão de internet.	Não tinha não. Museu meu Deus nunca jamais. Sinto uma falta muito grande porque museu, seria muito importante para meu desenvolvimento enquanto educadora de História. Era até fora, inclusive da minha realidade que eu ensinava uma coisa que eu não tinha vivência. Eu acho que precisa disso, dessa vivência para gente falar com mais intensidade sobre o assunto. Internet? Não, eu não tinha acesso na época que me formei, só depois que eu fiz minha segunda graduação em Pedagogia, que tive um pouco mais de oportunidade em ter acesso a internet e promover pesquisas em outros campos.	Olha, acesso à teatros e museus, eu até fui, mas era raro, então o acesso que eu tinha mais constante era a biblioteca, tanto da escola como o da cidade. Agora internet? Não, era muito difícil ter acesso na época em que eu fiz o Magistério e a faculdade, só quando eu fiz minha Pós-graduação é que comecei a ter acesso a internet e me ajudou nas pesquisas e realização de trabalhos.	Nunca tive acesso, nem a bibliotecas, museus e teatros, e só passei a ter acesso a esses lugares a partir do momento que mudei para São Paulo. A internet mesmo eu fui ter acesso quando comecei a trabalhar e depois fui fazer faculdade. E hoje, eu me sinto sem rumo se não estiver com um celular ao meu lado, ou não fizer uso da internet.
Trajatória de formação	Iniciei meus estudos numa escola rural. Era multisseriada.	Fiz educação infantil em período integral, até o quinto ano não fui	Lembro em especial da minha formação no Magistério –	Morávamos no sítio, e era muito difícil para estudar, então eu fui

	<p>Depois eu vim morar na cidade, continuei na mesma escola até na oitava série, comecei a trabalhar, fiz colegial a noite. Casei, depois voltei para o magistério e realizei complementação pedagógica a noite.</p> <p>Eu fiz Pedagogia Plena, na faculdade particular, terminei no ano de 2000 e em seguida fiz pós-graduação em Psicopedagogia e vários outros cursos que me ajudaram e ainda me ajudam para a formação enquanto docente.</p>	<p>uma boa aluna, tinha dificuldades. No Ensino Médio tinha aversão à matemática, porém me encontrei quando eu ingressei no CEFAM, mas sempre fui uma aluna mediana. Depois eu fiz graduação em História e depois por forças da profissão quando eu ingressei como professora, vi obrigada a fazer a Pedagogia e logo após fiz uma pós em Psicopedagogia.</p>	<p>Cefam, que foi fundamental em minha prática enquanto professora, era a primeira turma do Magistério e estavam dando muita ênfase ao curso, era o auge, pois estavam formando professores, e o que me ajudou muito nessa jornada foram os estágios. Quando terminei, decidi fazer Pedagogia, e em seguida a necessidade de estar atualizando e indo em busca de uma Pós-graduação, para alavancar mais ainda a minha trajetória.</p>	<p>direto para antiga primeira série com sete anos. Depois de muito tempo fui embora para São Paulo, e iniciei minha vida profissional trabalhando em um RH de um comércio local, e decidi fazer faculdade em Pedagogia para abrir o leque para trabalhar em outras áreas. Quando terminei o período de estágios para a faculdade, eu fiquei desempregada, e foi onde iniciei meu trabalho na área educacional. Tempos depois, para aprimorar minha prática, decidi também fazer a Pós-graduação na área de Psicopedagogia Institucional e Clínica.</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Dados retirados das entrevistas, 2021.

3.2. Análise do perfil familiar, socioeconômico e cultural das entrevistadas

Em vista do que foi exposto nos quadros acima, foi possível observar por meio do Quadro 2, algumas semelhanças e diferenças entre os dados coletados a respeito do perfil sociocultural, trajetória de formação e entre os perfis familiares das entrevistadas, e pude perceber que duas são casadas – Corália e Franciele, e as outras duas são divorciadas; todas as docentes entrevistadas tem filhos, e praticamente todas são oriundas de famílias que habitavam e trabalhavam na zona rural, sendo essas, filhas de pais com pouca escolaridade ou analfabetas.

Isso corrobora com o que aponta Gatti:

No que se refere à bagagem cultural anterior, a escolaridade dos pais pode ser tomada como um indicador importante da bagagem cultural das famílias de que provém os estudantes. Em um país com escolarização tardia como o Brasil, em torno de 10% deles são oriundos de lares de pais analfabetos e, se somados aos que têm pais que frequentaram apenas até a 4ª série do ensino fundamental, chega-se aproximadamente à metade dos alunos, o que denota um claro processo de ascensão desse grupo geracional aos mais altos níveis de formação (GATTI, 2010, p. 1363-1364).

Assim, nos remete a pensar sobre a escolarização de antigamente, nas relações de convívio, os valores que fazem parte dos princípios da civilidade e do respeito que regem as relações sociais e hábitos que estão intimamente ligados ao modo de pensar, sentir ou reagir de cada indivíduo, e que reflete nas atitudes e ações tomadas pelas entrevistadas.

Em relação ao perfil sociocultural, foi possível compreender que a maioria de certa forma, têm ou tiveram mais acesso a bibliotecas, teatro e museus através das escolas que estudaram ou por meio do curso de graduação e que antes não tiveram. Elas relataram que atualmente, não frequentam tanto tais lugares, principalmente pela falta de tempo ou porque a região não possui tantas disponibilidades para tais eventos.

O acesso a bibliotecas, museus e teatros por meio da formação para a docência, declarado por algumas entrevistadas, denota o que Gatti e Barreto (2009, p. 167) apontam: “De qualquer modo, a formação para a docência agrega, e em particular no caso brasileiro, um capital cultural aos estudantes que, ainda mais do que a renda, parece constituir um importante distintivo social”.

Logo, as relações sociais, bem como a escolarização, acesso aos meios culturais e formação profissional tem um papel importante na transmissão do capital cultural e, conseqüentemente, no sucesso ou insucesso profissional. Em se tratando ao acesso e uso das tecnologias e internet, percebeu-se que praticamente todas as professoras entrevistadas não possuíam contato e acesso à instrumentos tecnológicos, e só foi possível a partir do momento

em que começaram a trabalhar ou então quando entraram para realizar a graduação ou a pós-graduação e a tecnologia foi um grande aliado neste momento.

Com a perspectiva acima, sobre o uso das tecnologias, evidencia-se a necessidade de instrumentalização, preparação e atualização para enfrentarem os novos desafios da era das telemáticas relacionados as novas formas de aprendizado em que a interação, os acessos ilimitados às informações podem-se transformar a todo momento.

Assim, apesar das dificuldades para lidar com os aspectos que são específicos da alfabetização e que ainda se discute sobre os métodos de alfabetização do passado, nós estamos precisando entender melhor nesse momento o uso da tecnologia e das mídias na alfabetização e na trajetória de formação e atuação dos professores.

3.3. Trajetória de formação e atuação profissional

Neste item, foi analisado a trajetória de formação das professoras entrevistadas, bem como todo o seu processo e formação que alcançaram em suas trajetórias, as influências e motivos nessa escolha, desafios e admirações na carreira acadêmica e profissional principalmente para a sua constituição da sua autenticidade.

Com as falas das entrevistas, foi possível observar que: 1) Profissionalidade construída ao longo da vida, sendo posterior à formação; 2) A importância do magistério na prática docente; 3) O estágio como espaço de formação da identidade profissional da alfabetizadora. A respeito da trajetória de formação, como podemos analisar a partir do Quadro 2, três das quatro entrevistadas fizeram magistério, sendo elas Corália, Giseli e Maria e uma delas, aquela com menos tempo de formação, fez apenas graduação e pós-graduação.

As quatro entrevistadas têm curso superior completo: licenciatura em Pedagogia, realizado em instituições privadas; além de possuírem faculdade de Letras e uma delas Giseli, tem como primeira graduação em História. Todas entrevistadas disseram que têm pós-graduação na área da educação, sendo ela em Psicopedagogia Institucional e Clínica.

Tudo isso evidencia o que Gatti (2010) também observou nas suas pesquisas sobre a formação dos docentes: a maioria dos estudantes do curso de Pedagogia provém da escola pública. Essa formação, de acordo com Gatti (2010, p. 1368): “Licenciatura em Pedagogia responde atualmente pela formação de professores do 1º ao 4º/5º ano do ensino fundamental e da educação infantil”.

Sobre os motivos que as levaram à escolha do curso de magistério e pedagogia, as respostas foram variadas:

Eu tenho habilitação específica para o magistério, eu escolhi ser professora desde a minha infância, eu gostava muito, e sonhava em ser professora, eu admirava minha professora primária, e gostava muito de ensinar e sempre ela colocava para ajudar os amiguinhos e então peguei gosto desde a infância. Sempre tinha amiguinhos que iam na minha casa estudar comigo. Eu não tenho o que reclamar da minha formação do magistério não, eu acho que foi uma bagagem muito boa, melhor até do que da Pedagogia (CORÁLIA).

Os meus anos do Cefam foram anos muito especiais. Quando eu fiz pedagogia e foi quando eu pude ter uma noção e estar comparando a formação que eu recebi no Cefam e a formação que eu recebi a nível que eu recebi na graduação, e foi uma formação que deu uma base teórica muito boa, e no momento que eu cursei eu não tinha essa percepção, mas depois quando fiz a graduação, pude fazer o comparativo. Quando fui exercer a profissão, o que eu mais usei foi o que eu aprendi ali no magistério, pelo Cefam. Sobre os professores, eram docentes que a gente conseguia ter acesso a eles, eram professores disponíveis e tinha comprometimento com o projeto pedagógico da escola, então foi um momento de muito aprendizado em todas as questões, até mesmo nas questões de relacionamento humano, na percepção do eu (GISELI).

No magistério, como era a primeira turma, eles estavam dando muita ênfase no curso, estava todo mundo naquele auge que estava formando professores em uma escola de Estado, foi um curso bom, mas a parte teórica, é normal, o básico. O que mais ajudou foi o estágio, então por um lado a gente tinha mais noção do trabalho, mas eles eram muito bons (MARIA).

Eu decidi fazer a Pedagogia em si, porque eu trabalhava no comércio, eu trabalhava em um lugar regimentado, trabalhava no RH, então eu fui fazer Pedagogia porque esse curso abria esse leque para trabalhar em outras áreas. Não somente na Pedagogia. A teoria foi muito rica, eu fui fazer focada em uma coisa, quando eu fui fazer os estágios, o foco já foi outro, porque eu fui fazer Pedagogia, para manter, e quando eu fui fazer os estágios obrigatórios, não remunerado, e que tinha que passar por todos as classes, inclusive educação Infantil, e ensino médio, foi quando eu mudei o foco, “ a não, eu gosto disso”, e é legal a gente fazer essa comparação da teoria e prática, e na prática é muito mais desafiador (FRANCIELE).

Assim, as entrevistadas evidenciaram significados que são determinantes para a identidade, logo as influências e motivos nessa escolha, principalmente para a sua constituição da sua autenticidade profissional foram diversas, desde pequena com o brincar de professora na primeira infância (Corália), na excelente formação durante o período do magistério, para ampliar conhecimentos, atuar como agente transformador, como também por se sentir desafiada a procurar abrir leques de oportunidades na área (Franciele).

Algumas entrevistadas indicaram a influência para a escolha da profissão, de professores e de amigos; a Corália também relatou ter sido influenciada pelos bons professores de sua trajetória de formação, já a entrevistada Franciele sentiu a necessidade de ir em busca de novos desafios, e o quanto os estágios ajudaram em sua formação enquanto professora alfabetizadora, e hoje sente-se orgulhosa por ser a única da família em ter ensino superior, e o quanto incentiva os familiares irem à procura de novos desafios.

As docentes entrevistadas apontaram também como aspectos que favoreceram sua adaptação ao curso, um bom relacionamento com os colegas de turma e com os professores, tanto no curso de Magistério como na graduação.

Tais apontamentos, mostram terem a oportunidade de adquirirem conhecimentos, entrar em contato com pessoas diferentes, com culturas diferentes, se sentirem desafiadas e inspiradas

para iniciarem uma carreira acadêmica e profissional, que contribuíram significativamente para o processo de constituição da sua profissionalidade docente, bem como para a minha formação enquanto professora alfabetizadora, e agora como gestora.

Logo, todas as entrevistadas da pesquisa deram a opinião de que o curso de magistério e pedagogia se revelaram muito importantes tanto para a formação quanto para a prática docente, como na declaração abaixo:

A formação inicial que eu tive para o magistério foi o Cefam, a que me deu o embasamento teórico, autonomia para buscar novos conhecimentos. Assim, tudo, toda a minha base de trabalho e meu respaldo eu tive com a formação inicial que foi pelo Cefam. As outras formações foram somativas, foram formações que foram sendo incorporadas naquilo que eu já tinha de bagagem que foi dado pelo Cefam inicialmente, e assim, embora a formação inicial tenha sido muito boa, a gente sempre tem a sensação de que tem algo a mais a ser feito, tem uma formação inicial muito boa, tem uma formação complementar, a gente sempre sente a necessidade de continuar se formando a todo momento, porque tudo muda a todo momento e é preciso a gente estar se movendo junto com essas mudanças. (GISELI).

Isso significa que o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), produziu uma série de significados de fundamental importância para constituição enquanto alfabetizadora, pois naquela época a docente do CEFAM atuava como uma espécie de orientadora, ela ensinava, mostrava as fontes onde encontrava o conhecimento, adquirindo autonomia na busca de informações e aprendendo a criar o próprio conceito sobre determinado assunto, e foi através de exemplos de professora como este, que inspirou a entrevistada Giseli a seguir essa trajetória.

Em seguida, fiz questionamentos às entrevistadas sobre o porquê e como decidiram ser professoras do ciclo de alfabetização, e o que as influenciou, e obtive as seguintes respostas:

O meu início foi na educação infantil, e sempre trabalhou atividades voltadas para alfabetização, mesmo que na brincadeira, e foi assim....

E quando eu fui “na época era a primeira série” eu fiquei apaixonada, era maravilhoso você ver a criança desvendar o mundo das letras (CORÁLIA).

Eu tinha uma identificação com as crianças menores, assim, a questão da alfabetização, questões inter-relacionais que a gente tem com as crianças, o contato inicial que as crianças tem com a escola, as crianças vem com uma vontade de aprender, é diferente dos alunos maiores, e eu tive essas duas realidades, porque eu ministrava aula pro ensino médio, e assim, a postura do aluno dessa faixa etária é muito diferente da criança que chega pra ser alfabetizada. A criança que chega para ser alfabetizada ela não tem medo de errar, ela não tem medo de aprender, e ela tem uma vontade de aprender, tudo que você proporciona pra ela, você tem resultado, mesmo que não seja o que você projetou inicialmente, você vê que tem avanços, você vê que tem interesse, a troca e a satisfação profissional, ela é muito boa, a questão da alfabetização (GISELI).

Ensinar a criança a ler e a escrever é uma meta, ela está ali no banco da escola, ela está ali para aprender, só que nem sempre é fácil, a gente se depara com diversos problemas, é a criança que traz de casa o problema familiar, traz de casa o que ela vivencia lá, e põe aqui dentro, então você não pode ignorar. Então o alfabetizar não é só ler e escrever, você tem que partir de onde ela está, o que ela tem na bagagem dela, e continuar dando suporte para atingir seu objetivo (MARIA).

Percebi na entrevista, que elas têm percepções similares de que a professora alfabetizadora possui traços peculiares: o ensinar a ler e a escrever, por exemplo. Para elas, a alfabetização “é a base” do processo de escolarização, sendo de grande importância para os estudantes, porque abre um leque de possibilidades de compreensão do mundo e atuação nele.

A exemplo do que foi exposto, para as entrevistadas, atuar nas turmas de alfabetização com competência vai além de dominar conteúdos, é preciso pensar nas especificidades didáticas destes conteúdos. O processo pelo qual a criança se apropria da leitura e da escrita, os gêneros textuais e suas funções sociais, são entre outras aptidões fundamentais para a atuação docente no processo de alfabetização e letramento.

Alfabetizar é muito mais do que codificar e decodificar o código alfabético, por isso letramento se soma com a alfabetização e, a educadora precisa saber o momento certo para articular leitura e produção de texto, fazer as intervenções adequadas para o aluno progredir, pois é uma fase de libertação e da aquisição da escrita e não pode ser entendida como um recurso de memorização. Alfabetizar é oferecer ao aluno a oportunidade de se expressar dando a oportunidade do mesmo construir o seu próprio conhecimento.

Hoje, os grandes objetivos da Educação são: ensinar a aprender, ensinar a fazer, ensinar a ser, ensinar a conviver em paz, desenvolver a inteligência e ensinar a transformar informações em conhecimento. Para atingir esses objetivos, o trabalho de alfabetização precisa desenvolver o letramento. O letramento é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. (FERNANDES, 2010, p. 19).

Assim, como podemos observar, os percursos de formação, suas trajetórias e de atuação profissional revelam as formas pelas quais os elementos biográficos e os relacionais influenciaram na escolha e na permanência da docência das entrevistadas como professoras alfabetizadoras, porém muitos desafios foram enfrentados desde o início da carreira e ainda são, como nos dizeres relatados pelas educadoras abaixo:

No início de minha carreira, o maior desafio foi conciliar o trabalho, com os filhos pequenos. Depois, foi a questão de aplicar a teoria, a prática, que é muito diferente, você fica sem experiência, não tem experiência, né, então você aprende no dia a dia, mas graças a Deus tinha uma equipe de coordenação que apoiou a gente, e nós conseguimos vencer esses obstáculos, trocando experiência com os amigos “olha, eu fiz assim e deu certo” – foi um momento de muita troca de experiência mesmo”. (CORÁLIA).

O início foi muito difícil porque mesmo quando eu fiz o Cefam eu tive um embasamento bom, mas a minha graduação em História não foi assim. Eu ingressei como professora em um município muito pequeno, então eu tinha que dar aula em todos os segmentos, o leque de conteúdos, aquilo que eu tinha que estudar para estar ministrando minhas aulas era muito grande, e o que tinha de fundamentação teórica era mínimo, então eu tive uma

dificuldade muito grande em associar dupla jornada, me adaptar a questão prática, trazer a teoria para a prática, porque a gente ter a questão teórica é uma coisa, quando você está dentro da sala de aula é uma outra situação, você pode ter a formação excelente que você tem, mas você vai lidar com alunos, com outros professores, com a direção, a gestão a coordenação, e é tudo muito difícil. Quando a gente chega como professor iniciante, as pessoas têm um pré-conceito a respeito da sua atuação, a respeito de você, antes de te conhecer, as pessoas já lançam um olhar sobre a sua atuação e quando a gente começa sem apoio é muito difícil. Então foi muito difícil a minha adaptação, para que conseguisse engrenar, foi um ano, e foi sozinha, foi sem a ajuda de ninguém (GISELI).

Olha, o inicial, a gente começar, é sempre difícil, a gente tem que aprender, a gente tinha aquilo que carregava do estágio, mas as parcerias, os colegas, sempre nos deram forças, sempre compartilhou, e a gente vai enfrentando, estudando, aprendendo, vai superando as dificuldades a cada dia” (MARIA).

Eu não senti dificuldade não. Como eu terminei os estágios, no finalzinho de 2016, eu já comecei a trabalhar, então eu não senti dificuldade não. Olha, não tive ajuda. Da minha família, eu sou a única que tem Ensino Superior, e eu tenho sobrinhas, eu tenho sobrinhas que seguiram a carreira, principalmente na área da educação, mas da minha família só eu, e depois de 5 anos meu irmão fez letras” (FRANCIELE).

As entrevistadas foram levadas a refletir sobre o questionamento feito a respeito do processo e desafio de sua formação até a prática enquanto docente. Relataram que os desafios são os mais variados possíveis e as entrevistadas não deixaram que eles se tornassem barreiras em seus caminhos. Ainda que toda prática docente esteja ancorada em uma teoria que a sustente, alguns saberes tornam-se peculiares e de grande importância e apoio no espaço de troca nas instituições escolares.

Logo, uma formação que leve em consideração os desafios enfrentados pelas crianças no processo de aprendizagem e pelos professores no desenvolvimento da sua prática pedagógica é de extrema importância, pois muitos são os desafios a serem enfrentados no início e durante toda a profissionalidade enquanto professora alfabetizadora, porém é preciso atualizar, buscar novos conhecimentos e formações continuadas, além de poder contar com instâncias maiores presente no âmbito escolar, em que a gestão deve manter uma relação em conjunto com os demais integrantes da escola para desenvolver o melhor trabalho possível.

Considerando que é de suma importância a formação de um currículo flexível que englobe a singularidade e a realidade de cada aluno, bem como foi citado pela entrevistada Giseli, que precisou de apoio em seus primeiros momentos como professora e se sentiu coagida pelos pré-julgamentos, já a entrevistada Maria que nos relatou sobre a importante ajuda que recebeu dos amigos e que fez toda a diferença durante seu processo de formação.

Acerca das especificidades do trabalho da professora alfabetizadora, como expliciti na Sessão 2 desse trabalho, a partir dos estudos de Frade e Carvalho (2014), há uma cultura da nossa sociedade que, por atribuir características particulares para o trabalho docente das professoras alfabetizadoras, solidificam uma identidade social para elas.

Os autores acrescentam, ainda, que, embora todos os professores devam comprometer-se com o processo de letramento, pelo seu caráter ininterrupto e pela sua pluralidade de usos,

“[...] há práticas específicas desenvolvidas no período de alfabetização, e o professor dessa etapa precisa se valer de conhecimentos específicos para atuar e compreender o que ocorre com uma criança, um jovem ou adulto quando está em processo de aprendizagem inicial [...]” (FRADE e CARVALHO, 2014, p. 02).

Portanto, é de grande importância que a formação de professores seja adequada com o intuito de alicerçar para construir escolas, cidadãos e profissionais mais competentes, éticos e humanos. Daí a importância de que os educadores estejam sempre bem preparados e atualizados, tanto para promover questionamentos sobre o mundo quanto para apresentar soluções a partir de diferentes situações cotidianas.

3.4. Saberes e percepções sobre o ensino remoto em tempos de pandemia

Investiguei por meio das entrevistas, os saberes e as percepções das professoras alfabetizadoras sobre o ensino remoto em tempos de pandemia e o primeiro questionamento foi se tinham conhecimentos sobre o ensino remoto e o que acharam sobre as medidas que foram tomadas para retomarem as aulas remotamente.

Questionei também sobre o uso do celular ou do computador, ou de grupos organizados no aplicativo *whatsapp* ou meios tecnológicos com gravações de aulas com o auxílio das mídias digitais e transmissões ao vivo em múltiplas plataformas como *google meet*, *zoom* e afins e também sobre o CMSP e se estavam de acordo com as medidas tomadas diante da pandemia do COVID-19, e obtive as seguintes respostas:

O ensino remoto na minha prática, caiu como um paraquedas, nós não tínhamos experiência nenhuma, ele chegou de um dia para o outro, nós saímos da escola na sexta-feira achando que teria aula na próxima semana, e isso não aconteceu, tivemos que nos virar, foi uma surpresa, foi muito angustiante, pois nós não sabíamos por onde começar, então para mim o ensino remoto trouxe muita angústia, desespero mesmo, porque eu não sabia o que fazer. Eu nunca escutei falar sobre o ensino remoto, só mesmo na graduação, mas não nos anos iniciais. Foi um jeito de amenizar o prejuízo para a educação, não era o ideal, mas era o que nós tínhamos ali no momento (CORÁLIA).

Não tinha nenhuma informação, foi um choque. Quando a gente começou, para mim foi do zero, porque sempre foi presencial, a comunicação que a gente tinha com a família era pelo caderno de tarefa, ou por meio das reuniões, então foi iniciar do zero mesmo. Não tinha conhecimento, a gente não trabalhava nem a fala do ensino híbrido, não fazia parte do nosso vocabulário, trabalhávamos presencialmente e era isso mesmo.

Inicialmente eu tive um susto, isso foi uma fala geral. Então, tive um medo muito grande, uma insegurança, mas a gente se adaptou muito rapidamente, fizemos ajustes naquilo que era possível ser realizado, foi preciso redimensionar a forma como a gente ministrava as nossas aulas, ou seja, é uma característica do professor esse dinamismo, essa percepção daquilo que o aluno precisa, e como que a gente poderia estar veiculando isso por intermédio da família, porque no caso dos alunos do 2º ano, eles precisam da família. Inicialmente foi um choque, mas depois a gente viu que era o caminho, que não tinha um outro caminho, e que tínhamos que se desdobrar para tentar fazer dar certo de alguma maneira, então foi isso que a gente fez (GISELI).

O que se aproximava um pouco mais era o EAD, a distância, mas em si, o que funcionaria exatamente, a gente não tinha muita orientação no início, nós só saberíamos no início que seria remoto e usaríamos o celular para repassar essas aulas, e na época, a orientação que tivemos era organizar uma agenda e transmiti-la pelo *whatsapp*. Não tinha conhecimento nenhum sobre o ensino remoto, o que eu sabia era bem pouco.

Foi difícil, foi novo, foi complicado, mas a gente tinha um grupo muito bom, e uns auxiliavam os outros, e a gente tinha a nossa coordenação que nos apoiou, que nos transmitia, nos assessorava no que fosse preciso.

Olha, hoje a gente organizaria de outra maneira. A gente foi colocando o que era necessário e que seria da forma como foi, as coisas foram ficando mais claras, e ai tudo foi se encaixando, mas a gente encontra de tudo, aquela família que tem acesso à *internet*, que tem acesso ao celular, aquela que não tem, aquela que o pai apoia, aquela que não tem apoio de ninguém e que não tem acesso à *internet*.

A gente teve que lidar com todas essas situações, até chegar à um ponto que, quem não tinha esse acesso, quem não conseguia chegar ao aluno (porque a gente fazia busca ativa todo dia) estaria assistindo aula pelo CMSP, porque o governo lançou o CMSP com as aulas e tínhamos que repassar.

Enfrentamos todas as situações que você possa pensar, e ao chegar ao final do ano, nós tínhamos alunos que não entravam no CMSP, porque não era obrigatório, então ele pegava a aula lá, se ele quisesse.

Nós fazíamos formação toda semana, faz até hoje, mas a gente também esbarra na dificuldade do material, o material demora para chegar, e você assiste a aula por assistir, porque tem aula que não consegue registrar, ou o aluno presta atenção na aula ou ele registra, tem aluno que a mãe tem que estar junto, mas a mãe tem que trabalhar, e como fica?

Então foram situações muito difíceis, a gente está aqui cobrando, fazendo busca ativa, fazendo chamada de vídeo, para aluno que estava alfabetizando, e...., dando, montando rotina e colocando material para dar devolutiva, o mínimo do mínimo, porque vinha o paralelo, então a situação foi bem complicada, tensa, muitas vezes a família chegou a nos destratar por nós estarem procurando, buscando, e a coisa foi assim (MARIA).

Imagina. Não sabia nada, acho que pegou todo mundo desprevenido com a situação do nosso país, o mundo né, e ainda está vivenciando. Eu não fazia ideia do que seria, e como seria, até tal que no início eles mesmo tiveram que dar duas semanas de recesso, de férias para poder se organizar, até porque ninguém sabia no início como seria, o novo por si só é diferente, né.

Foi fundamental para o momento em que estávamos passando né, porque ninguém sabia o quanto isso poderia agravar se ficasse no presencial da maneira como estávamos, apesar de ter sido muito, “rebolicho total” na mente, no corpo, em tudo, ficamos desestruturados, sem controle né, da sala, sem saber o que o aluno pensava, mas foi fundamental para nós professores, e para as crianças, para os alunos (FRANCIELE).

Com a fala das entrevistadas foi possível observar o processo de ensino e aprendizagem a partir do ensino remoto em tempos de pandemia, além de relatarmos o momento de angústia e medo em alfabetizar por meio das mídias digitais e a insegura que tinham por nunca terem escutado falar sobre o ensino remoto e a diferença entre este ensino com o ensino a distância.

Ocasionalmente, o ensino remoto mediado pela tecnologia e por estudantes estarem em casa, muitas vezes há uma confusão em entender e diferenciá-lo do ensino a distância (EAD), e como demonstrado a partir da entrevista das docentes, eles tiveram que aprender e a se orientar e adentrar mais no universo das tecnologias para encarar essa nova realidade do ensino remoto emergencial ocasionado pela COVID-19.

Logo, os docentes se viram obrigados a encararem a nova realidade, pois a grande maioria não estava preparada e nem capacitada para trabalhar de forma remota, assim o ensino presencial precisou ser transposto para os meios digitais.

Por conseguinte, o telefone celular, e aplicativos como *Whatsapp*, *Zoom* e *Google Meet* tão discriminado no sistema escolar, mas tão usados na conversação pessoal, passa a ser o

principal meio de comunicação durante a pandemia da COVID-19. Logo, a presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula presencial foi substituída por uma influência digital na aula *on-line*.

Nesse sentido, como relatou a entrevistada Maria, muitos foram os desafios, pois não tinham conhecimento de como seria, pois, além de aprenderem a lidar com as tecnologias, as professoras tiveram que aprimorar mais do que nunca e a criarem aulas *on-line*, e para isso tiveram o tempo todo que testar, errar, ajustar e a se desafiar dia após dia para sua nova rotina de trabalho.

Enfatizando que além das atividades remotas, tiveram que fazer busca ativa e se relacionarem com os alunos e muitas vezes com os próprios familiares dos discentes através de aulas ao vivo, aulas gravadas, para que pudesse interagir e aprender de forma significativa.

As entrevistadas Corália e Maria demonstraram, além de todas as incertezas do momento, o medo e angústia por não saberem por onde começar, nos relatando que foram situações bem complicadas, além de tensas por não terem informações sobre como teriam que agir e os desafios que iriam encontrar durante esse período, pois alfabetizar já é um processo complexo, e ainda por meio do ensino remoto, seria muito mais trabalhoso e desafiador.

3.5 Precarização do trabalho, planejamento e avaliação em tempos de mudança

Para ser protagonista na atual conjuntura frente a pandemia, a educadora terá que fazer uso de novos saberes, trazendo em si o senso crítico ao fazer uso da tecnologia mediante elaboração de ações que conduzirá o seu trabalho no contexto que está inserido.

Dessa forma, é necessário que a educadora conheça o equipamento eletrônico e todas as funcionalidades que o equipamento oferta, para dele tirar proveito, e assim fazer uso nas práticas de ensino e aprendizagem não importando a realidade que se encontra o cenário educacional.

Porém, os recursos tecnológicos que possibilitariam tamanha façanha, como computadores, dispositivos móveis e *internet* não se fazem presente nas moradias de vários educandos brasileiros, como também, é notável que alguns profissionais da educação não se adequam ao modelo de ensino mediante as dificuldades do uso destas ferramentas que dão suporte para as aulas a distância.

Assim, quando as entrevistadas foram questionadas sobre terem acesso as tecnologias, computadores, celulares, *tablets*, acesso à *internet*, meios e equipamentos para auxiliarem na

preparação e envio das aulas, houve muitas semelhanças nas respostas obtidas, como podemos ler a seguir:

Eu tenho computador, eu tenho *tablet* e também tenho o *smartphone*. É só meu. Mas eu tive que comprar o *tablet*, troquei o celular com outro por mais memória, e também tive que fazer adaptação, comprar luz para fazer iluminação pra gravar as aulas, mandei confeccionar mesinha de vidro pra poder gravar as aulas. E todos esses equipamentos, são só meu. Eu utilizei o celular, o computador, principalmente o computador como instrumento de pesquisa para ver certos aplicativos, e como eu te disse, mandei confeccionar a mesinha de vidro, e também comprei a questão da iluminação para estar podendo gravar as aulas. As aulas eu gravei pelo celular e também enviei por via *Whatsapp* mesmo, porque era o acesso mais fácil para a minha turma (CORÁLIA).

Antes eu tinha o computador que eu utilizava, o celular, o *smarthphone*, o *tablet* não era para essa finalidade, eu utilizava o computador para a parte administrativa mesmo. Porém, eu tive que trocar o celular, tive que adquirir um novo computador, tive que adquirir um *tablet*, tive que investir na questão dos dados móveis, tive que melhorar a internet da minha casa, um investimento assim, nosso, pessoal.

Eu compartilho o celular com meu filho que também teve que fazer aulas remotamente, e agora para questões de tarefas, para estar acompanhando o grupo. Porque nós voltamos para as aulas presenciais, mas o grupo de tarefas, ainda existe, acompanhamento da professora on-line ainda continua, ou seja, além das aulas presenciais ministrada por mim, mantive o grupo do *whatsapp* para orientar os alunos nas tarefas de casa, caso tenham dúvidas, e também para dar os recados necessários.

Dessa forma, eu utilizei o celular, o computador, outros suportes – o *youtube*, tudo que eu consegui em termos de tecnologia, eu utilizei (GISELI).

Sim, eu fazia mais o uso do computador e do celular. Do *tablet*, não. Eu tive que melhorar a minha *internet*, porque a gente tinha horário para começar, mas não tínhamos horário para terminar, era das 7h00 da manhã, até a hora que ia dormir, porque a noite, o horário que você ia jantar, ou no almoço, tinha mãe, tinha pai te ligando, tinha aluno te solicitando, sábado, domingo, a todo momento. Olha, na minha casa somos em três, a minha filha que faz faculdade, eu tive que comprar um computador para ela, porque ela usava o meu, então já não dava, e o celular dela também, eu comprei pra ela, e da minha pequenininha, porque eu tenho uma criança de 10 anos que também está na escola, e eu tive que fornecer mais um pra ela, então tivemos que nos organizar.

Eu usava o celular, e o computador. Só agora este ano (2021), que eu fui adquirir o *tablet* pelo programa do governo, para poder ajudar também, esse ano ainda continua o CMSP, ainda tivemos um período no remoto, só que ae foi um trabalho um pouco diferente, a gente passava a rotina do dia no grupo, e os pais iam acompanhando com o nosso material, e a gente dava apoio, suporte para as crianças que iam solicitando junto com a gente (MARIA).

Eu tinha tudo isso. Faz parte do meu dia a dia. Porém, tive que comprar porque não estava compatível, porque para uso pessoal, é uma coisa, agora desenvolver uma aula, ficar *on-line* com as crianças e ficar em certos aplicativos, o meu computador de mesa mesmo já não era mais compatível, ai eu troquei de notebook, e troquei de celular, e eu ainda reforcei com o *tablet*. Graças a Deus que esses dois últimos anos que eu trabalhei aqui na região de Jales, as escolas pela qual eu passei, as escolas já tinham uma sala de informática bem equipada em se comparando com as escolas lá de São Paulo, capital.

Então só respondendo, o uso era para uso pessoal, mas em algumas ocasiões eu já tive que usar para trabalhar alguma coisa com o aluno, uma cantiga, um aplicativo que no momento eu precisava usar aquilo, e o da escola, então vai aqui mesmo, vai o meu do que o da escola (FRANCIELE).

Por meio da leitura das entrevistas, depreendemos que as professoras alfabetizadoras já faziam uso das tecnologias e equipamentos para uso pessoal, porém com a nova realidade a partir do ensino remoto causado pela pandemia do COVID-19, tiveram a necessidade de comprar novos equipamentos e/ou melhorarem a *internet* para auxiliarem nas aulas remotamente.

A entrevistada Corália e Franciele tinham seus próprios equipamentos, e não dividiam com outras pessoas, porém as docentes Giseli e Maria de início, compartilhavam seus aparelhos com os familiares da mesma residência, mas sentiram a necessidade de comprarem novos equipamentos tecnológicos, visto que a demanda de uso seria outra.

Além de precisarem de maior auxílio das tecnologias, precisavam possuir um avançado e compatível equipamento mais moderno e mais potente, o que percebe a precarização do trabalho da professora por muitas vezes não portar materiais adequados para efetivar suas aulas significativamente.

Também é possível perceber na entrevista, as barreiras que tanto a educadora quanto o educando vivenciam no uso das tecnologias, como relatos de não terem acessibilidade alguma a *internet*, impossibilitando assim, que os alunos prossigam com suas professoras no processo de aprendizagem e quando têm o acesso, o aluno não possui os dispositivos eletrônicos, o que o impede de acompanhar a rotina das aulas.

Buscando assim, uma ação pautada na construção de sujeitos autônomos, que intervém no seu meio, as educadoras se veem diante de situações desgastantes, que abalam o ser pessoa, o ser educador e, assim, precarizam a sua ação.

De maneira a prosseguir com os questionamentos acerca do assunto, questionei as entrevistadas de como tem sido trabalhar com o CMSP, visto que é o aplicativo que foi desenvolvido para apoiar o trabalho das professoras na implementação dos currículos e nos projetos pedagógicos das escolas, desenvolvido em formato de uma rede social, o aplicativo permite a qualquer cidadão assistir as transmissões ao vivo pela televisão e celular, e em seguida perguntei também a respeito da qualidade e do material utilizado como suporte para a realização de suas aulas, além das atividades impressas e plataformas digitais e obtive as seguintes respostas:

Primeiro as aulas foram muito jogadas no início. Para você ter ideia, no início tinha até desenho para as crianças ficarem assistindo no centro de mídias, tinha uns desenhos lá no meio e eles não tinham uma ligação com o nosso material até então, (que é o Ler Escrever e o EMAI – que são livros desenvolvidos e distribuídos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo), depois com o passar do tempo essas aulas começaram a ser desenvolvidas a partir (em cima) do material utilizado, mas eram muito corridas e não davam o tempo para o aluno resolver a atividade, para ele pensar. Era trabalhado o conteúdo e em seguida era oferecido a resposta da atividade em si, então a criança, se ele tivesse a condição de ver a resposta, é obvio que ele vai copiar, então eu acho que o centro de mídias, não foi assim um mecanismo, uma estrutura que atendeu o ensino remoto de forma efetiva, não. A metodologia, eu acredito que é o principal instrumento para que a criança possa progredir no ensino aprendizagem. Eu acredito que até porque as crianças não tinham um espaço para fazer o questionamento daquilo que não entendiam nas aulas trabalhadas. A professora é primordial na intervenção dos alunos, ele é mola mestra, sem o professor, (principalmente eu estou falando dos anos iniciais, na alfabetização), sem a professora para estar ali questionando, tirando as dúvidas, fica difícil para criança fazer uma reflexão e avançar. (CORÁLIA)

Na realidade eu naveguei pelas plataformas, mas não tive uma troca com as famílias, porque a plataforma é em tempo real, e os pais em tempo real estavam trabalhando, quando eu entrava em tempo real tinha só uma aluna que frequentava de 22 alunos ao todo, a maioria entrava depois que chegava do trabalho, às 18 horas, então o meu atendimento, a minha jornada de trabalho passou do período matutino em que eu ficava em tempo real, e também para o período noturno, que eu dava atendimento para os dois seguimentos, então eu passei a trabalhar 3 períodos, durante o período de pandemia.

Eu não fui assim, aquela em excelência, eu precisava atingir o meu aluno, então eu não podia dar vídeos muitos longos porque consumia os dados, eu não podia disponibilizar outras ferramentas, porque os pais não tinham condições de estar o tempo todo, eu tinha que pensar na habilidade que eu tinha que trabalhar e eu tinha que fazer essa habilidade ser trabalhada em mínimo tempo, porque os pais não tinham condições de estar o tempo todo auxiliando, então a gente fazia busca ativa e procurava descobrir o que era necessário, não podia ampliar muito sobre os aspectos tecnológicos, porque as famílias não tinham essa condição de estar me acompanhando.

A garantia do material e acesso não é o suficiente, porque a intervenção do professor, ela é uma intervenção especializada, a gente sabe o que a gente quer, onde a gente quer chegar quando a gente planeja uma aula, a gente planeja pensando que a gente vai ministrar, os pais eles não tem essa sensibilidade, porque não é a formação deles, então a gente disponibilizava o material, a gente disponibilizava vídeos, a gente ficava à disposição, talvez a gente não conseguisse atingir aquilo que a gente havia programado inicialmente, porque havia outras questões que acabava interferindo no processo. (GISELI)

Olha, eu acho que poderia ser melhor, logicamente né. A gente tem que correr atrás, a gente tem os cursos, as formações. Hoje a escola tem o *on-line*, a gente ainda continua com as formações, com os ATPCs. A gente hoje, dentro da escola em que eu estou, toda sala tem uma televisão com *internet* e a *internet* da escola melhorou muito, a sala de informática, ela está bem equipada, os alunos têm acesso para fazer as avaliações, e era um outro ponto bem complicado. Ele fazia as avaliações no CAED que é uma forma de avaliação *on-line* para saber o nível que os alunos se encontravam, então isso daí, era complicado, porque a gente lidava com o tempo, e ela fecha, ela não ficava disponível, ela tinha data para começar e tinha data para terminar, e a gente tinha que fazer essa busca ativa para o aluno fazer essa avaliação.

Garantir material e acesso não é o suficiente para a qualidade da educação. Não, não é. Porque a família que tem consciência do estudo, da importância do estudo e que acompanha, ela vai além, a família que não consegue acompanhar e nem dar importância a isso, (porque temos muitas famílias que dá prioridade a comida, trabalho, o sustento), então começa os problemas, e uma coisa vai puxando a outra, e a gente vai ficando a defasagem do estudo da criança, e vai caindo no que estamos hoje e creio que a coisa vai piorando cada vez mais. (MARIA)

Olha, talvez eu não gosto muito de apontar, mas pelo fato do acesso, tive muitos alunos que não acessaram, e o ensino ficou muito defasado. Então satisfeita, eu vou dizer que não, porque não rendeu.

Eu aprendi com a ajuda de amigos, lá na escola, onde eu te falei que trabalhei o ano passado e esse ano, tinha sempre alguém na sala de informática para dar suporte, outros ali que estava mais evoluído em termos de conhecimentos de informática, e também na *internet*.

Olha, não é não, só fornecer o material e o acesso não garante o aprendizado não, tem que ter as intervenções, essas intervenções que eu falo é que muitos pais não tinham uma preparação para dar apoio ao seu filho, porque muitos pais não tinham o conhecimento. Não tem o conhecimento, muitos filhos estão mais evoluídos em termo de conhecimentos mais do que os pais, tem muitos pais que não sabem ler e escrever, e garantir o material e acesso não é o suficiente. (FRANCIELE)

Sob essa perspectiva, podemos observar que muitos foram os desafios enfrentados pelas professoras alfabetizadoras em tempos de pandemia, e com a utilização do aplicativo do CMSP as profissionais puderam refletir sobre o ensino e o material oferecido, acreditando que haja interesse do Estado em controlar e conformar as identidades docentes no sentido de usá-los para perpetuar sua política neoliberal.

Nesse sentido, é preciso ser gente para a construção de gente. É necessário, enquanto professoras, tomar partido no cotidiano escolar, não para doutrinar, nem impor o que pensamos, mas para problematizar, compreendendo que não há neutralidade no processo educacional, assim, há uma defesa escancarada da vinculação entre educação e produtividade.

Em uma visão de cunho economicista, os pressupostos norteadores da qualidade total, a competitividade, a eficiência e a eficácia, sob a bandeira da melhoria da qualidade do ensino, a vinculação está cada vez mais acirrada, sob a ditadura do capital e do mercado.

Logo, a escola é entendida cada vez mais como uma empresa que deve atender aos interesses do mercado capitalista em que os valores sociais tidos como legítimos são a eficiência da produtividade, a mobilidade intelectual, mental e afetiva, e o sucesso pessoal. Assim, com vistas a essas premissas, a escola passa de uma lógica dos conhecimentos para a da competência.

O currículo passou a obedecer a esse processo de produção, sendo organizado sob parâmetros de decomposição mínimos, como uma lista de atividades específicas a serem desenvolvidas, como podemos ver em tempos de pandemia com a utilização do CMSP, em que os conteúdos já vinham determinados para que as professoras apenas repassassem para seus alunos.

Tudo isso reflete o espírito de racionalização tecnológica do ensino, na qual o docente vê sua função reduzida ao cumprimento de prescrições externamente determinadas, perdendo de vista o conjunto e controle sobre sua tarefa” (CONTRERAS, 2002, p. 36). Tal racionalização alinha-se aos interesses dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, e seguem a lógica do mercado que financia políticas públicas para a conservação do capitalismo.

Esse tipo de política afirma que os problemas da escola são externos a ela, de modo que sacrifica a professora sem atacar verdadeiramente os problemas educacionais. Tais medidas limitam o leque de ação dos docentes que, tendo de seguir uma política inflexível que dita, inclusive, os conteúdos e a forma de transmiti-los, alienam-se de seu trabalho.

Dessa maneira, adequar o aprendizado dos discentes e manter o foco na aprendizagem para que eles aprendessem de forma significativa foi de extrema importância, pois foram necessários desenvolverem as habilidades socioemocionais, reorganizar conteúdos de acordo com a nova realidade educacional, rever e adaptar objetivos, avaliar e criar estratégias de recuperação da aprendizagem, disponibilizar meios tecnológicos e outros recursos de complementação da aprendizagem.

Consequentemente, as docentes viram que de início, o aplicativo Centro de Mídias não atendia as perspectivas esperada para alcançarem significativamente o aprendizado dos alunos, pois eram conteúdos que no momento, não estavam de acordo com a realidade vivenciada pelos estudantes, além de muitas crianças não conseguirem acompanhar em tempo real o conteúdo devido à falta de acesso e disponibilidade de recursos e auxílio dos pais, pois muitos estavam trabalhando.

Assim, a pandemia evidenciou mais ainda a precarização da educação e do trabalho da professora e acentuou mais ainda a diferença entre aqueles que tinham dificuldades de aprender, exigindo das profissionais um novo educador, que precisou adaptar à novas tecnologias, métodos, metodologia, transformando-se para que alcançasse os objetivos.

3.6 Modificações na rotina de trabalho e na vida pessoal

Destaco aqui, que as professoras alfabetizadoras tiveram modificações na sua rotina de trabalho enquanto docentes, mas também a vida pessoal foi afetada, como podemos observar nas afirmações abaixo:

Eu demorava em torno de 4 horas para preparar aula, até você gravar, regravava, editava, preparava todo o material, demandava muito tempo, não era só chegar ali e gravar em si, então 4 horas no mínimo. Olha durante o horário de aula eu estava disponível, e se tinha alguma atividade errada, eu já tirava a dúvida da criança ali no momento, eu fazia um vídeo explicando a atividade e já enviava e a criança mandava áudio me perguntando, e se até mesmo fosse preciso fazer uma chamada de vídeo no momento, a gente fazia.

Então eu trabalhei bastante fora do horário, principalmente à noite, as vezes os pais mandavam um questionamento, e aquele era o único momento em que o pai estava disponível, e se eu não respondo, iria desmotivar a família, então a gente acabou trabalhando muito mais fora do nosso horário.

Foi difícil para que eu pudesse conciliar meus afazeres de casa, de esposa, mãe, com o trabalho de professora alfabetizadora por meio do *home office*, pois exigiu muito trabalho da minha parte para poder conciliar tudo, porque foi difícil, como eu te falei, a gente acabou trabalhando muito mais do que o horário de sala de aula.

Então o ensino remoto afetou bastante minha vida diária, ele tirou muito tempo da convivência familiar, deixei de estar com a minha família por muito tempo para estar elaborando esse material e foi angustiante o ensino remoto porque nós não tínhamos o retorno imediato, as vezes a criança devolvia a atividade corretamente, mas nós não sabíamos se foi realmente a criança que fez, ou se foi o pai que deu a resposta pronta e isso interferiu bastante no emocional, porque o professor pra ele planejar suas atividades ele tem que avaliar o que o aluno sabe e o que o aluno precisa aprender, e nessa situação remota ficou complicada a avaliação, eu falo que foi a parte mais afetada em você saber o que o aluno aprendeu, e o que ele não aprendeu, e o que ele ainda precisava aprender (CORÁLIA).

Nós tivemos que nos adaptar, então inicialmente, quando a gente começou nós queríamos e imaginávamos que poderia trabalhar pensando na jornada de trabalho que a gente tinha presencialmente, depois a gente foi adaptando, e nivelando, chegando em um consenso para dar o mínimo para esses alunos, então assim, de um ano para o outro, semestralmente, bimestralmente, a gente sempre passava por mudanças, nunca foi igual o tempo todo.

A gente preparava a rotina, depois tinha que gravar a rotina, concomitantemente a gente tinha que estar ministrando as aulas, então era um ciclo que nunca terminava, a gente não tinha aquele dia que dizia “olha a gente não vai fazer nada”, então era de segunda a segunda a gente tinha coisa para estar fazendo, quando não era busca ativa, era corrigir atividade, era receber atividade, os pais mandava as atividades no horário que eles podiam, e a gente acolhia, porque a gente teve uma dificuldade muito grande em estar mantendo o 100% de participação dos alunos, então o nosso horário a nossa jornada, o planejamento das aulas, eles transcenderam nossa jornada de trabalho, eu não tenho como falar pra você que eu trabalhava das 7 às 17h00, não teve isso, de segunda à sexta, a gente trabalhava da 7 até a hora que o pai estivesse mandando a atividade, de segunda a segunda.

Olha, foi muito difícil a gente desvincular a questão da jornada de trabalho com a nossa vida pessoal, ficou tudo misturado, pra fazer almoço, fazer tarefa com o filho, dar aula, foi tudo assim, o mesmo tempo, a gente não conseguia se desligar das aulas, foi tudo muito conturbado, porque as pessoas achavam que porque nós estávamos em aula remota, a gente podia fazer reunião em qualquer horário, marcava a reunião com 5 minutos de antecedência, então assim, houve até um certo abuso da gestão, porque a gente perdeu um pouco esse nosso horário de trabalho, a gente ficou muito disponível o tempo todo pra resolver todas as questões sobre todos os seguimentos da nossa vida. Ele mudou totalmente os meus horários, ele mudou totalmente a minha rotina, a prática de atividade física, os meus passeios, mudou tudo, tudo (GISELI).

Começava às 7 da manhã, e ia desempenhando o nosso trabalho no decorrer do dia, a gente trabalha e trabalhou muito mais do que às 8 horas. Sim. Os dois anos foram diferentes. O primeiro ano foi tudo novo, para o segundo ano de pandemia (2021) já mudou um pouco, pois tivemos que voltar presencial e remoto. Era assim, era o tempo todo fazendo tudo, era você fazendo janta e ouvindo sua formação aqui, você fechava a sua câmera para não ver o que estava acontecendo dentro da sua casa, o cachorro late, e então você tem que fechar seu áudio também, então era assim. O ensino remoto afetou totalmente em tudo na sua vida diária (MARIA).

Eu preparava o vídeo, postava no grupo, e depois eu ia desenvolvendo, porque tem crianças e alguns pais que não acompanhavam nos grupos, então o que eu ia fazendo? Eu acompanhava um por um. Foram muitas tentativas, foram muitas buscas ativas para que eu conseguisse entrar na casa desse pai através de uma chamada de vídeo, áudio, então eu desenvolvia o vídeo, a aula, explicava, e em termos de 1 hora, uma hora e meia editava, era o suficiente, porém pra ficar, entrar em contato com uma criança, eu tinha que agendar horário, então eu ficava disponível o dia todo, porque era a única maneira de conseguir ter algum contato com aquela criança.

De um ano para o outro modifiquei algumas coisas no meu modo de trabalho, o ano passado foi feito remoto, o on-line, esse ano já teve essa mudança porque teve o remoto e o presencial, e tivemos que equilibrar. Eu me preparei para todos, para gravar o áudio e fazer esse esquema, e o outro modo era estar na escola e fazer com o que o de casa acompanhasse, então ficava tudo muito confuso.

A minha carga de trabalho foi um pouquinho complicada, eu atendia os alunos fora do horário quando nós agendávamos, agora quando terminava a atividade e a criança me ligava fora do horário ou sem agendar, eu ia respondendo de acordo com as minhas necessidades. Dessa forma sim, afetou bastante minha vida diária, mas como eu acabei de falar, logo no início, depois você vai se habituando, vai colocando as coisas de acordo com sua rotina e vai conciliando, mas eu mantive o controle (FRANCIELE).

Com as falas das professoras alfabetizadoras foi possível observar o quanto o ensino remoto emergencial afetou na vida diária, como conseguiram conciliar os afazeres de casa, esposa, mãe, com o trabalho de professora alfabetizadora por meio do home office e como tem sido a eficácia do ensino remoto para elas e para o aprendizado dos alunos.

Por meio das afirmações, observamos que com a implantação do ensino remoto, as professoras alfabetizadoras ficaram disponíveis nos três turnos para responderem às perguntas e tirarem dúvidas dos alunos por meio do aplicativo *whatsApp*, e houve a necessidade de maior tempo para planejar, dar as devolutivas e enviar as respostas, além de disponibilizarem de um enorme período para conversar com os pais e finalizar a atividade para que o aluno pudesse aprender de forma significativa e que alcançasse o objetivo esperado para tal atividade.

As falas das entrevistas revelam que a docência nos tempos de pandemia é exaustiva, e as professoras ficaram ansiosas e inseguras, pois queriam acertar no seu modo de trabalhar, mas avançava por meio de muitas incertezas e adversidades, pois o trabalho em que a professora exercia em casa como mãe, esposa, dona de casa, ficou comprometida, pois os docentes não conseguiram desatrelar a vida profissional com a pessoal, pois ocupavam o mesmo ambiente.

Logo, a responsabilização dos professores tende a fortalecer a intensificação e a sobrecarga do trabalho aumentando a exaustão docente, assim há um difícil equilíbrio entre continuar as atividades letivas e administrar o momento atual que tem gerado estresse e ansiedade.

Assim, podemos perceber na entrevista que as professoras ficaram sem saber quem eram, e qual eram realmente o seu papel, pois não havia horários definidos, os papéis se misturavam e interferiam-se mutuamente, além de declararem que o nível de satisfação pessoal e profissional ficaram muito aquém do que já precisava para se identificar profissionalmente.

Sob essa mesma perspectiva, as professoras alfabetizadoras relataram o quanto o ensino remoto afetou em suas vidas diárias, e podemos perceber nas afirmações a seguir:

Ele tirou muito tempo da convivência familiar, deixei de estar com a minha família por muito tempo para estar elaborando esse material, então me tirou muitos momentos de convivência familiar sim. Foi angustiante o ensino remoto porque nós não tínhamos o retorno imediato, as vezes a criança devolvia a atividade corretamente, mas nós não sabíamos se foi realmente a criança que fez, ou se foi o pai que deu a resposta pronta, muitas vezes vinha com a letra que não era da criança, então foi angustiante, interferiu bastante no emocional, porque o professor pra ele planejar suas atividades ele tem que avaliar o que o aluno sabe e o que o aluno precisa aprender, e nessa situação remota ficou complicada a avaliação (CORÁLIA).

Ele mudou totalmente os meus horários, ele mudou totalmente a minha rotina, a prática de atividade física, os meus passeios, mudou tudo, tudo (GISELI).

Só Jesus na causa, era assim, era o tempo todo fazendo tudo, era você fazendo janta e ouvindo sua formação aqui, você fechava a sua câmera para não ver o que estava acontecendo dentro da sua casa, o cachorro latindo, então você tinha que fechar seu áudio também, e foi assim. Dessa forma o ensino remoto afetou totalmente a minha vida diária (MARIA).

O ensino remoto afetou bastante a minha vida, mas como eu acabei de falar, logo no início, depois você vai se habituando, vai colocando as coisas de acordo com sua rotina e vai tentando conciliar né, “esse horário eu sou dona de casa, esse horário eu sou professora, esse horário eu sou” afetou a rotina diária, mas eu mantive o controle (FRANCIELE)

Como observado nas falas das entrevistadas, a rotina durante a pandemia mudou completamente, pois as professoras tiveram que conciliar seus afazeres com a vida profissional, entrelaçando e ocupando o mesmo espaço para os seus afazeres domésticos, profissionais bem como momentos de lazer e descanso, tornando ainda mais trabalhoso as atividades a serem realizadas pelas professoras alfabetizadoras, enfrentando novos desafios e incertezas.

As docentes tiveram que se resignificar, ter domínio de novas tecnologias, trabalhar em tempo integral, lidar com a falta de motivação dos alunos, acompanhar o desenvolvimento do mesmo, adquirir diversas habilidades e competências, e ainda ter que lidar com a ausência de recursos, portanto o empenho das professoras fica comprometido e se encontram sobrecarregadas profissionalmente ao trabalharem de maneira mais intensa para que os alunos possam aprender, planejando e se reinventando diante dos obstáculos que surgem no processo de ensino/aprendizagem.

Além de diversos fatores, os momentos de lazer tornaram-se escassos na rotina das profissionais da educação e a mudança do local de descanso para um espaço de trabalho,

juntamente ao uso excessivo de celulares e computadores, contribuiu mais ainda para o aumento do esgotamento mental.

Assim, as docentes tiveram que dedicar o maior tempo do seu dia para atender os alunos e atingir de forma efetiva a aprendizagem dos discentes, e a incerteza que Edgar Morin descreve em suas obras, nunca estiveram tão presentes. “É preciso aprender a enfrentar a incerteza, já que vivemos em uma época de mudanças em que valores são ambivalentes, em que tudo é ligado” (MORIN, 2007, p. 84). Caminhamos na direção de novas incertezas.

Nesse sentido, os recortes das falas das entrevistadas mostraram claramente o quanto passaram por momentos de incertezas e o quanto o ensino remoto afetou em suas vidas diárias, bem como descreve a entrevistada Corália, que deixou de estar com a família em momentos de descontração, para elaborar e montar o material para que os alunos realizassem as atividades, além de trabalhar fora do seu horário escolar e também de todo o estresse acumulado devido ao exaustivo dia de trabalho.

Associado a isso, as alfabetizadoras acompanharam mais de perto outras realidades parentais como a falta de estrutura dos familiares dos alunos, a ausência de recursos tecnológicos, a exaustão do isolamento e a dificuldade de aprender a aprender, o tempo para estudar, fazer as atividades, participar das aulas *on-line* e o retorno das mesmas para as professoras.

3.7 Eficácia do ensino remoto emergencial e seus desafios

A respeito da eficácia do ensino remoto emergencial para os educadores e também para os alunos, as entrevistadas relataram o que gostaram e não gostaram, seus maiores desafios e quanto tiveram que se reinventar para que a aprendizagem fosse efetivada.

As crianças que fizeram as atividades, elas tiveram uma evolução. Se o ensino remoto, tivessem atingido à todos, eu diria que foi uma certa eficácia, não a desejável. A atividade remota foi atrelada não a questão da aprendizagem, e sim da questão do engajamento, acho que isso foi um dos grandes erros, porque nós não conseguíamos avaliar as crianças e nós apenas observávamos o engajamento da criança, as atividades ali que elas conseguiam desenvolver, mesmo que ela não tinha feito do jeito que a gente tinha pedido, ou se ela tinha feito com a ajuda ou se outra pessoa fez com ela, essa parte, eu acho que foi muito complicada.

Foram vários fatores que interferiram – às vezes foi por falta da família, mas não porque a família não estava preocupada com a aprendizagem, às vezes o pai e a mãe trabalhavam fora o tempo todo, e não tinha o tempo disponível, outros não tinham condições de ajudarem as crianças. Você consegue ajudar as crianças a partir do momento que você compreende como ela aprende, se você não sabe como a criança aprende, como você vai ajudar? – então, é difícil, falta esse conhecimento para a família.

A questão da tecnologia pesou muito, falava-se o acesso à *internet* era gratuito pelo centro de mídias, mas muitos pais, moravam em sítio, e eu tinha alunas que a mãe pegava o trator a noite e iam para a casa dos avós que eram mais próximo da cidade para poder estar acessando a *internet*.

O maior desafio foi em questão da avaliação, em saber que o aluno aprendeu e estar planejando as aulas. Eu acho que foi mais frustração mesmo, por parte da gente, até por parte das famílias que não conseguiam ensinar essas crianças e fazer com que elas realizassem as atividades, porque como muitos pais me relatavam, em casa, eles ficavam muito dispersos.

Eu não sei se teve muito ponto positivo nesse ensino remoto não, foi mais para tapar o buraco. Porque eu acredito que o ensino na escola é insubstituível, as interações na escola são muito importantes porque o aluno não aprende somente com o professor, ele aprende nas interações com o colega, e ali na casa dele, ele estava privando disso (CORÁLIA).

Para mim, enquanto pessoa, o maior desafio foi a parte do uso das tecnologias, de vislumbrar novas possibilidades de estar trabalhando, essa questão de estar mais próximo das famílias, porque essa era uma questão, um anseio, um desejo que a gente tinha. Até que a adesão foi boa para os alunos que participaram, e a gente conseguiu um pouco mais essa aproximação com a família, então nós aprendemos muita coisa, e foi um ganho muito grande. O que eu gostei, foi ter aprendido mais, foi ter me aproximado das famílias, e de conhecer um pouco mais e ter a oportunidade de conversar com as mães, sempre que eu tivesse a necessidade.

Agora o que eu não gostei foi sobre a gestão do tempo, que foi muito sacrificado, a gente teve certo momento que pensávamos – “meu Deus, quem sou eu” – “eu sou a mãe, ou eu sou a professora” – “quem sou eu agora”, então a gente virou professora o tempo todo, do filho, do marido, em casa a gente não teve esse discernimento, a gente não conseguiu fazer isso, então de certa forma, atrapalhou as nossas relações familiares, a nossa presença em passeio com a família, a nossa presença em reunião, então essa questão foi muito diminuída por causa da pandemia (GISELI).

Olha, para nós professores, o fato de a formação ser on-line, não foi tão ruim. Para o presencial, eu tenho que me deslocar, eu saio do conforto da minha casa, se eu estou em um ATPC na minha sala, no meu quarto, sei lá, onde eu escolhi, eu estou à vontade, eu posso estar lavando a minha roupa, posso estar arrumando alguma coisa e estar assistindo a minha aula, não vou ter falta nisso, isso difere do presencial, eu tenho que cumprir todas as minhas tarefas de professor, fazer todos os meus registros. Então isso não é ruim, isso é bom, presencial eu tenho que separar a minha vida pessoal do meu trabalho, eu tenho que organizar esses tempos, agora para o aluno, é diferente, é bem diferente, é complicado, você fazer ele sentar atrás de uma câmera, prestar atenção, fazer aquela aula, não chega atingir 50 % (MARIA).

Para o momento que estávamos e estamos passando, foi eficaz, foi sim, teve uma parcela de eficácia sim, não é o que a gente queria, não foi como a gente desejava, não foi como se tivesse sido no normal, presencial.

O desafio foi não conseguir atingir o esperado, porque quando você pega uma sala de aula no início, eu quero atingir 100% aquelas crianças, eu quero atingir aquele conhecimento, acompanhar a evolução da criança, e eu não tive. Teve criança que foi difícil conseguir fazer uma chamada de vídeo, ter um retorno de áudio, as vezes a gente mandava mensagem, o pai visualizava, ouvia seu áudio, e não te respondia, então era muito frustrante, muito desanimador, e você percebe que não atingiu aquela criança que você pretendia, então foi ruim nesse sentido, mas foi desafiador, porque eu tive novos conhecimentos, e caso continue com o ensino remoto para o próximo ano, eu já consiga ter um alicerce para eu estar firme, com o pé no chão e mais preparada para atuar nessa nova realidade (FRANCIELE).

Educação é uma ação de todos os atores envolvidos, família, escola, professores e alunos, que foram amparados pelas legislações para que essa prática já determinante em tempos de aulas presenciais, ganha ainda mais significância nesse período de pandemia, pois em razão das precarizações que ampliaram as desigualdades afetaram significativamente as oportunidades educacionais.

Muitos foram os desafios enfrentados pelos educadores durante a pandemia, a adaptabilidade e flexibilidade relacionadas a novos métodos de ensino/aprendizagem e o uso de ferramentas tecnológicas que geraram muita insegurança, dúvidas e sobrecarga de trabalho para os educadores, além das dificuldades enfrentadas pelos estudantes.

As declarações acima evidenciam que muitos foram os fatores que interferiram para que a aprendizagem fosse efetivada, e para os educadores, assim como relata Corália, avaliar o aluno em tempos de ensino remoto, tornou muito mais difícil.

Os professores caracterizaram a avaliação razoavelmente inadequado, o que significa não ter tempo suficiente para trabalharem com os alunos de forma considerável e que aborde as habilidades e competências estipuladas para tais anos, pois a sala de aula remota, durante a pandemia, reduziu-se à tela do celular conectado ao aplicativo de *whatsapp*.

Logo, indica a precariedade de condições de conectividade virtual dos professores e dos alunos, além de terem tido péssimas condições de preparação para o trabalho, com insuficiência de tempo e com orientações desarticuladas e insuficientes para exercerem uma aula.

Conquistar e manter a atenção desses alunos é um desafio para os professores, que precisam desenvolver novos métodos de ensino, que incluam as ferramentas digitais presentes no dia a dia dos estudantes.

Assim, podemos constatar que a sobrecarga das docentes somou-se à preocupação e ao sentimento de impotência em relação às dificuldades de acesso dos estudantes às aulas *on-line*. Quando falamos da profissão docente, refiro a uma profissionalidade com componente afetivo e relacional muito forte, entre professor e aluno, então, quando falamos no contexto pandêmico, com as desigualdades socioeconômicas, isso também gera um desgaste muito grande para as professoras.

Daí a importância de que os educadores estejam sempre bem preparados e atualizados, e uma formação de professores adequada serve como alicerce para construir escolas, cidadãos e profissionais mais competentes, éticos e humanos tanto para promover questionamentos sobre o mundo quanto para apresentar soluções a partir de diferentes pontos de vista.

3.8 Concepções das professoras alfabetizadoras

A pandemia trouxe muitas mudanças na vida e na rotina de todos. A educação também mudou, e foram realizadas inúmeras adaptações para alcançar famílias que estão em distanciamento social.

Assim, o afastamento dos alunos na escola interrompe um processo apenas iniciado de escolarização, em que a criança começa a se inserir na cultura escolar. Há que se considerar que alfabetizar envolve todo um processo de dedicação, compromisso e a prática de diversas estratégias por parte das professoras para que ocorra o desenvolvimento do método de leitura e escrita.

Logo, às entrevistadas foram questionadas sobre sua atuação como professora alfabetizadora frente ao ensino remoto como um todo, e obtivemos as seguintes respostas:

Foi muito, muito, muito desafiador. Foi aquilo que eu te falei, para criança evoluir, para a criança passar de uma hipótese para outra, tem toda uma instigação, tem toda uma reflexão, que precisa do professor estar ao lado da criança, e no ensino remoto, você trabalhava como um todo, não era com o individual da criança, você não consegue ver claramente o que a criança já sabe para criar meios que ela possa avançar.

Falando da importância para esse ensino, foi muito, muito complicado, até pela questão do temor que estava todo mundo vivenciando por uma doença desconhecida, que causava pânico, e a questão do ensino remoto, ela caiu de forma inesperada, ninguém teve experiência para estar passando para o outro, foi um professor aprendendo com o outro a lidar com esses problemas, e a questão também da família, ela não teve um respaldo tecnológico, era apenas um celular para a família toda, e esse celular estava com o pai ou com a mãe no trabalho, e a criança precisava esperar os pais voltarem do trabalho para estarem realizando essa atividade. Foi muito difícil, acho que não só para escola, mas como para família (CORÁLIA).

Eu penso que inicialmente foi sofrível, mas depois a gente foi se adaptando, e conseguimos atingir aquilo que a gente se propôs a fazer, então, penso que nós tivemos um relativo sucesso, falo por todos, não só por mim. Nós não conseguimos atingir todos, então faltou alguma coisa, mas aqueles que a gente conseguiu atingir, a gente conseguiu chegar na questão da aprendizagem, haja vista que os alunos que participaram das aulas remotas, com retorno presencial a gente conseguiu ver que, eles não ficaram estagnados, que houve aprendizagem, que eles têm condições que continuar aprendendo, então a gente conseguiu atender o propósito das aulas remotas.

Eu penso que a gente tem que continuar aprendendo sempre, tanto sobre os aspectos tecnológicos, tanto quanto aos aspectos metodológicos, quanto aos aspectos teóricos, quanto as questões da aprendizagem, e como que se dá a aprendizagem das crianças, de quais intervenções a gente pode estar realizando a partir do ensino seja presencialmente, seja remotamente, então é preciso continuar, caminhar constante.

As considerações que eu faço é que nós não podemos parar nunca, a gente viu o quanto somos capazes. Quando a gente pensou que pudesse alfabetizar uma criança ela lá na casa dela e eu na minha, e a gente conseguiu muito isso, e podemos conseguir mais, então vimos que a dificuldade ela veio, porém fomos proativos, a gente abraçou a causa, a gente investiu nisso, a gente mobilizou para isso, então a gente pode mobilizar para outras questões também, em termo de aprendizagem.

Então o aprendizado que fica é esse, que a gente tem que continuar sempre em meio as dificuldades (GISELI).

As professoras foram questionadas sobre o que gostou e não gostou do seu trabalho realizado em tempos de pandemia por meio do ensino remoto e qual foi o maior desafio. Falaram também sobre a sua atuação como professora alfabetizadora frente ao ensino remoto como um todo, e observamos mais uma vez que as professoras alfabetizadoras transformaram suas práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino remoto, buscando formas para garantir a continuidade da aprendizagem dos alunos.

A readequação do planejamento, com a urgência requerida, foi uma estratégia para assegurar o direito universal à educação, conforme prevê a legislação vigente, por meio de um conjunto de ações que chamamos de atividades não presenciais.

Rigorosamente falando, a aprendizagem é um ato que acontece por meio das interações com o mundo mediada pelo outro, pela linguagem e o contexto social que se encontra, e a tentativa de isolar o processo de ensino e aprendizagem desses aspectos está fadada ao fracasso.

Desse modo, a pandemia do COVID-19 fez as aulas serem distantes fisicamente, exigindo ainda mais das professoras alfabetizadoras e dos alunos, discutindo, refletindo sobre esse ensino remoto em sua totalidade e o quanto interferiu na profissionalidade docente, precisando criar estratégias de aprendizagem para que o aluno aprendesse em casa.

Assim, pode-se observar na entrevista, tanto a Corália como a de Giseli que, inicialmente alfabetizar por meio do ensino remoto emergencial foi muito desafiador e sofrido, pois precisaram ressignificar sua prática pedagógica, buscar compreender a maneira e os objetivos que precisariam para alcançar os alunos para que pudessem ensinar de forma significativa.

Apesar dos desafios do trabalho com aulas remotas e todas as implicações decorrentes dos problemas atuais, foi preciso pensar em propostas pedagógicas que fossem possíveis de executar para que a alfabetização fosse efetivada.

Ficou evidente nas declarações das entrevistadas que há muitas dificuldades enfrentadas, tanto em alfabetizar quanto pelos alunos em acompanhar as aulas e aprender de forma significativa e adaptar a essa nova realidade, pois, foi uma maneira abrupta que elas se sobrecarregaram para atender às suas necessidades e a dos alunos.

Desse modo, para ser professora alfabetizadora tem que conhecer as vertentes teóricas, as de metodologias e das etapas do desenvolvimento infantil, perceber e ter percepção, observação apurada do que é o aluno, do que o estudante precisa, na sua especificidade, na individualidade.

A professora alfabetizadora tem que ter um perfil muito analítico em relação ao seu aluno, além da teoria, da metodologia, a mesma tem que possuir uma percepção humana de conhecer o discente, de dialogar com o seu aluno, de saber o que ele sabe para poder promover e dar possibilidades, amparar, mediar para aquilo que ele não sabe possa avançar em prol de sua aprendizagem.

Porém, com o advento da pandemia, as professoras tentaram se ajustar às tarefas pedagógicas de alfabetizar e também nas atividades pessoais, mas declararam o adoecimento por se cobrarem muito para que sua nova realidade e didática pudesse alcançar o aprendizado do aluno de alguma maneira, acarretando trabalho excessivo e um enorme desânimo devido as crianças em fase de alfabetização não terem conseguido efetivar de forma totalmente favorável o aprendizado, assim, proclamaram que ainda existe muito a ser feito, quando se refere ao recebimento e a oferta de ensino de qualidade, sem distinção e exclusão.

Portanto, a responsabilidade maior ficou por conta das professoras alfabetizadoras que acompanharam e tiveram que desenvolver nos alunos habilidades que passam desde a

coordenação motora quanto ao conhecer, escrever e ler, sabendo que esse conhecimento é para uma vida toda, com uma enorme influência no meio social de cada uma, principalmente no quesito relacionado ao campo profissional, fator principal das mudanças ocorridas na educação em relação à alfabetização.

Nesse contexto a professora teve uma responsabilidade maior, pois além de estar mediando esse ensino à distância ainda tem que orientar as famílias para dar condições de ajudar os seus filhos nesse processo de alfabetização tão importante nessa fase de ensino.

Isso posto, a educação ofertada não se manifesta da mesma maneira de quando presencial, mas elas deixaram claro que os esforços têm superado os desafios e dificuldades, uma vez que as professoras têm desempenhado uma missão que provavelmente jamais imaginaram, mesmo com tantas barreiras, buscaram aproximar-se dos alunos por meio das telas em busca de inclusão.

Assim, as professoras alfabetizadoras abraçaram a causa, foram em busca de apoio, cursos, auxílio dos gestores e colegas de trabalho, aprenderam a trabalhar com o uso das mídias digitais e conseguiram ir além das experiências cotidianas com o intuito de desenvolverem um bom trabalho e em parceria dos familiares para que desenvolvessem avanços na alfabetização por meio de um ensino de qualidade, promovendo êxito no processo de ensino/aprendizagem do educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A situação atual a que foram submetidas as escolas em tempos de pandemia e ensino remoto me levou ao seguinte questionamento: de que forma aconteceu o ensino remoto e quais foram as percepções das professoras alfabetizadoras sobre o tema? Quais foram as interveniências da aprendizagem remota para a construção da profissionalidade docente das alfabetizadoras em tempos de pandemia?

A partir desses questionamentos, o objetivo geral foi identificar e analisar o ensino remoto implantado pela SEDUC aos professores da rede, em especial no que tange as professoras alfabetizadoras, e as consequências para a constituição da sua profissionalidade docente.

Dessa maneira, pude perceber que os objetivos específicos foram atingidos, pois, foi possível traçar uma breve retrospectiva sobre as percepções das professoras alfabetizadoras entrevistadas acerca do ensino remoto emergencial, o processo de ensino-aprendizagem na alfabetização e o uso do aplicativo CMSP devido nas aulas remotas implantadas emergencialmente.

Assim, pude compreender como aconteceu a educação remota na perspectiva do uso das mídias digitais na educação pelas professoras entrevistadas, além de ter investigado as implicações pedagógicas do ensino remoto para a alfabetização e para os processos de construção da profissionalidade da docente alfabetizadora.

Com o isolamento social, advindo da política de distanciamento, as escolas e, por conseguinte, estudantes e educadores se viram com a necessidade da utilização maciça de equipamentos digitais em substituição às aulas presenciais.

Este ato, expôs severamente as deficiências da educação no país, e pude analisar por meio das entrevistas que algumas dessas insuficiências são a falta de acompanhamento específico para professores e o entendimento por parte da sociedade, o precário acesso da comunidade escolar a recursos tecnológicos, como computadores e *internet* de qualidade, o aumento das desigualdades educacionais por meio da má distribuição das oportunidades educacionais e o impacto na saúde mental docente.

Em vista disso, averigui que o ensino remoto introduzido como medida de emergência em virtude da pandemia do coronavírus, aconteceu de modo aligeirado tornando-se ineficiente, dificultado pelas questões tecnológicas e dificuldades de acesso por falta de equipamentos adequados e *internet* por parte das professoras e alunos, comprometendo a realização de um

trabalho pedagógico de qualidade que possibilite o aprofundamento dos conteúdos de ensino e interações dos alunos e das educadoras.

Logo, ficou evidente na fala das entrevistadas o quanto muitos alunos deixaram de participar das aulas por questões de acessibilidade aos meios tecnológicos, onde muitas vezes tiveram que esperar seus familiares chegarem em casa para poderem realizar o mínimo da atividade proposta pela professora acarretando uma imensa dificuldade de aprendizagem.

Dessa forma, ficou explícito que neste cenário pandêmico, as desigualdades sociais ficaram evidentes e agravaram ainda mais os problemas relacionados ao fracasso na alfabetização, pois os alunos tiveram dificuldades em acompanhar as atividades se sentindo desmotivados a enfrentarem essa nova realidade.

Por conseguinte, a readequação das aulas, do planejamento, com a rapidez requerida, foi uma estratégia para assegurar o direito universal à educação, conforme prevê a legislação vigente, por meio de um conjunto de ações que podemos chamar de atividades não presenciais.

Bem como há uma cultura voltada para o processo de alfabetização e letramento, há saberes plurais e práticas específicas voltadas para ele que aproximam as professoras alfabetizadoras, por meio dos conhecimentos sobre: o processo de desenvolvimento humano; como se aprende a ler e a escrever; sobre a língua materna em si; entre outros.

A rotina de leitura pela professora e pelo aluno, atividades de reflexão sobre a escrita, os agrupamentos produtivos, porém, com o ensino remoto emergencial, o ato de ensinar e alfabetizar ficou comprometido, dificultando esse processo que é tão importante na vida escolar dos alunos.

O processo de alfabetização é a base, a estrutura que vai dar o embasamento para a criança continuar estudando, aprendendo, seja por meio da mediação da professora, através das interações sociais, por interesse que ela tem, e é pelo processo de ensino/aprendizagem, da alfabetização e letramento, que acontecerá todo o suporte para que a criança alcance outros campos, ter outras compreensões para que ela continue compreendendo e tornando um cidadão crítico e atuante na sociedade na qual está inserida.

Somado a isto, as discussões permearam acerca da alfabetização, que é uma etapa crucial a partir da qual dependem o bom ou mal prosseguimento dos estudos no decorrer da trajetória escolar, e conta com a atuação da alfabetizadora sobre quem incidem todas as cobranças e exigências quanto ao ato de alfabetizar, o que aumenta as tensões e as cobranças diante das dificuldades de se ensinar a ler e a escrever por meio do ensino remoto.

Nesse contexto, podemos depreender que os conteúdos prontos, muitas vezes implantados sem conhecer a realidade do aluno, tendem a modificar as práticas e as próprias

relações de trabalho, de modo a introduzir nas rotinas práticas de treinamento voltadas para alcançar bons resultados e evitar julgamentos negativos, porém vimos que por meio do ensino remoto emergencial os docentes tiveram que se reorganizar e ampliar seu método de ensinar de forma específica e pontual para que pudesse de alguma maneira atingir de modo efetivo o ensino e a aprendizagem dos seus discentes, considerando todas as especificidades e o momento em que estavam passando.

Sendo assim, a pandemia nos colocou frente ao desafio de pensar a alfabetização, a escola, o ensino, o ambiente escolar, o uso das tecnologias, nos retirando da sala de aula, que sempre foi o lugar de estabelecer os vínculos principais de intervenções do conhecimento.

Logo, a função desempenhada dentro desse lugar, onde docentes, estudantes e toda comunidade escolar se habituaram, já não é mais o espaço traçado para essa função, pois as aulas por meio do aplicativo e Centro de Mídias, adentraram o âmbito familiar, precisando repensar novos modelos e didática para que acontecesse o ensino sendo redimensionado para outras dimensões de formação.

Por conseguinte, a educação remota vem trazendo questões e desafios para a Educação Básica e para a docência, mas, mesmo com todas as dificuldades, não se colocou em questão a paralisação dessas atividades.

Insegurança, necessidade de adaptações rápidas, invasão da casa pelo trabalho e pela escola, ansiedade frente às condições sanitárias e econômicas, foram elementos presentes no cenário brasileiro durante a pandemia, que vêm produzindo estado de exaustão para as docentes, principalmente para as professoras alfabetizadoras, como pude observar nas entrevistas, pois tiveram que se desdobrar para prepararem suas rotinas e aulas de forma significativa e que atendessem todos os alunos por meio das tecnologias.

Portanto, a insegurança, o medo e o estresse foram se acumulando ao longo da pandemia devido à sobrecarga de trabalho, e as professoras não conseguiam esvaziar desses sentimentos negativos, pois as atividades estendiam-se durante o dia todo, vivendo em um cenário de muitas cobranças e imediatismo.

Assim, declararam que a sua profissionalidade enquanto docente alfabetizadora ficou comprometida porque seu espaço e horário profissional deixaram de ser delimitados, e pude perceber e vivenciar que neste cenário de pandemia e com a implantação do ensino remoto emergencial ficaram ainda mais explícitas as desigualdades sociais e agravaram ainda mais os problemas relacionados ao fracasso na alfabetização.

Nesse sentido, muitas vezes as professoras alfabetizadoras foram meras executoras e cumpridoras de conteúdos, como foi o caso proposto através do ensino remoto e por meio do

Centro de Mídias para que cumprissem o cronograma de modo eficiente e aligeirado, mas sem refletirem e analisarem o momento que estavam passando e a necessidade das interações entre os envolvidos.

Em vista disso, essa imposição provoca, muitas vezes, uma atitude de subserviência de nós professoras, a ponto que colocamos em xeque as nossas experiências e a nossa prática como docente, por muitas vezes ficarem à espera de ordens sobre como proceder, quem devemos ser e qual responsabilidade conduzir em nossas aulas, comprometendo a nossa profissionalidade enquanto alfabetizadoras.

Então, foi necessário refletirmos e analisarmos as consequências dessa situação da profissionalidade docente, da professora alfabetizadora, sobre quem as cobranças são maiores, e a impossibilidade de mediação que se tornou crucial no ensino remoto emergencial.

Logo, o protagonismo das professoras alfabetizadoras foi de extrema importância, pois, o profissionalismo que fizeram de um modo autônomo, conseguiram estabelecer um meio de ensinar mesmo com todas as dificuldades, porém, não recebiam orientações específicas e mesmo assim, conseguiram realizar com grande maestria suas aulas durante o período pandêmico.

Isso demonstra que aconteceu por parte das docentes uma atuação e profissionalidade, pois o foco de início que seria o centro de mídias, poderia atrapalhar seu profissionalismo, visto que, muitas coisas não estavam de acordo com a realidade do seu aluno, e tiraria delas a autonomia como professoras, porém, isso não foi possível, porque conseguiram driblar e fazer um bom trabalho apesar de todas as dificuldades e problemas enfrentados.

A formação inicial pode ser um fator preponderante nessa resistência, se passar a priorizar a análise crítica das estruturas do sistema, um fator relevante para a negação da racionalização do ensino e para a negação da lógica de mercado como norteadora da prática docente na instituição escolar, tendo como necessidade estabelecer instâncias coletivas de discussões pedagógicas, com espaços para a atividade reflexiva, assim a revisão dos processos de formação inicial e continuada das professoras alfabetizadoras frente aos usos das tecnologias para a alfabetização é de extrema importância, evitando assim que ocorra tanta limitação por parte dos sistemas para qualificar esse processo.

Há que se instituir momentos de trocas de experiência e diálogo em situações de formação continuada, formalizadas ou não, com vistas a fortalecer a autonomia dos professores para que sejam efetivamente autores de sua prática, junta-se a isso a necessidade de incrementar a profissionalidade docente nos parâmetros dessas inovações, que se dão numa velocidade

superior às mudanças no âmbito educacional, além de investir em infraestrutura que ofereçam subsídios para operarem com essas tecnologias e variedades de recursos.

Assim, faz-se necessário refletir sobre a formação dos professores a partir do cenário vivenciado no amplo contexto global, o qual já apontava para uma crise e que evidenciou ainda mais a partir da pandemia. Nesse sentido, é preciso analisar as transformações vivenciadas no campo educacional diante da nova realidade para que possa dar subsídios futuros a profissionalidade do docente.

Ademais, a escola adequa justamente para que o eu e o mundo da vida de cada estudante possa ser colocado em jogo constante desde o início da sua formação. Para Masschelein e Simons (2014, p. 49), “a formação envolve, assim, sair constantemente de si mesmo ou transcender a si mesmo – ir além do seu próprio mundo da vida por meio da prática e do estudo”.

Ao refletirmos nossas ações e experiências estamos ao mesmo tempo modificando o nosso presente e alterando o nosso futuro, assim como observado nas declarações das entrevistadas, vivenciado em tempos de pandemia, tivemos que nos comprometer com a alfabetização dos alunos, readequar nossa didática e prática de ensino.

Dessa maneira, nos sobrecarregamos de informações, afazeres e atividades diárias, colocando muitas vezes em xeque a nossa formação e a profissionalidade como docente, formulando indagações sobre o vivido, nossas experiências e escolhas, tendo a oportunidade de analisar o nosso caminho de formação e refazeremos um percurso específico de nossas vidas.

Logo, como mencionado na epígrafe deste trabalho, quando nós voltarmos a olhar o nosso passado, e ao tentarmos recuperar os diversos caminhos pelos quais passamos na trajetória de nossas vidas, sempre o fazemos, tendo em vista o momento presente em que vivemos, pois não podemos deixar de refletir na nossa condição de sujeito atuante na sociedade e engajados no nosso hoje e no agora, pois é por meio das experiências vivenciadas que iremos meditar para construir novos caminhos.

Em vista disso, arrisco afirmar que as tecnologias, por mais eficazes que possam ser, nunca substituirão a dimensão presencial que constitui a formação escolar, principalmente para um bom docente, ou seja, não irá substituir a dinâmica de socialização, interação, constituição de valores, responsabilidade, entre tantas outras questões escolares.

Diante disso, podemos dizer que a partir das análises das entrevistas, foi possível observar que no Ciclo de Alfabetização e durante todo o período escolar é preciso repensar o papel da escola e da sociedade para o preparo das novas gerações a partir desse novo tempo em que estamos vivendo, o que faz sentido manter e o que devemos transformar, pois é o

conhecimento oferecido na e pela escola que permite que os alunos, independentemente de seus antecedentes, consigam ir para além da experiência cotidiana.

Portanto, diante da grave situação em que nos encontramos e das consequências que teremos que enfrentar, precisamos mais do que nunca nos comprometer com a luta pela qualidade da educação, da profissionalidade docente e a valorização do profissional da educação por meio da reformulação das políticas públicas.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set.-dez. 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/976>. Acesso em 06 abr. 2022

ANDRÉ, M. E. D. A. de; PLACCO, V. N. de S. Processos psicossociais na formação de professores: um campo de pesquisas em Psicologia da Educação. **Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n. 2, p. 339-346, maio-ago. 2007. Disponível em: <http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/911/765>. Acesso em: 18 abr. 2022.

ARAÚJO, L. C de; ARAPIRACA, M. de A.; MUNIZ, D. M. S. Professora alfabetizadora: um ofício e muitos fazeres. **Perspectiva**, Florianópolis, v.33, n. 1, 179-199, jan,-abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/33808/31216>. Acesso em: 07 abr. 2021.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre** – Imagens e auto-imagens. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.

BEHAR, P. A. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 08 abr. 2021.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade** – Tratado de Sociologia do Conhecimento. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação** – Uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Atos do Poder Executivo. 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 União**, Brasília, DF, 1 abr. 2020c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 30 mai. 2021.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 maio 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 25 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 343, de 17 de março de 2020a. 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 União**, Brasília, DF, 18 mar. 2020a. Disponível em

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 28 jul 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria N° 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, e revoga as Portarias MEC no 343, de 17 de março de 2020, no 345, de 19 de março de 2020, e no 473, de 12 de maio de 2020.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jun. 2020b. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>.

Acesso em 29 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394 de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 26 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental** – Alfabetização E Linguagem. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/formacao/pro-letramento>. Acesso em 27 mar. 2022.

BRIGHOUSE, H. **Sobre educação**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

CHARTIER, R. **A mão do autor e a mente do editor**. Tradução George Schlesinger. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

CONTRERAS, J. **Autonomia dos professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Educar**, Curitiba. n. 24, p. 213-225, dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLHy4XhdJsChj7YW7jh/abstract/?lang=pt>. Acesso em 1 abr. 2022.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Trad. Annette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto: Porto Editora, 1997. cap. 5: Para uma teoria sociológica da identidade, p. 88-115.

FERNANDES, M. **Os segredos da alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2022.

FRADE, I. C.; CARVALHO, G. Identidade do professor alfabetizador. **Jornal Letra A**, Belo Horizonte, ano 10, n. 38, maio-jun. 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/jornal-letra-a-38-maio-junho-de-2014.html>. Acesso em: 3 abr. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, M. E. A carne e os ossos do ofício acadêmico. **O&S**, v. 14, n. 42, p. 187-191, jul.-set. 2007.
- GATTI, B. A. Formação dos Professores no Brasil: Características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 jun. 2021.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GORZONI, S. de P.; DAVIS, C. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cad. Pesqui.** [online]. 2017, vol. 47, n. 166, p. 1396-1413, out.-dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144311>. Acesso em 25 nov. 2021.
- KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículos sem fronteiras**, Porto Alegre v. 1, n. 2, p. 117-130, jul.-dez. 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/lawn.htm>. Acesso em 26 nov. 2021.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2015.
- MARQUES, J. V. Quem é o professor alfabetizador? **Jornal Letra A**, Belo Horizonte, ano 10, n. 38, maio-jun. 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/jornal-letra-a-38-maio-junho-de-2014.html>. Acesso em: 27 nov. 2021
- MASSCHELEIN J.; SIMONS M. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Trad. Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- 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.
- MORAN, J. M.; ARANTES, V. A. **Educação a distância**. São Paulo: Summus, 2015.
- MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2001.
- MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas**, São Paulo, v. 2, p. 15-33, 2015.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORTATTI, M. R. L. **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. Marília: Cultura Acadêmica, 2011.

MORTATTI, M. R. L. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais? *In*: SCHOLZE, L.;

RÖSING, T. **Teorias e práticas de letramento**. Brasília; Passo Fundo: Inep; Editora da Universidade de Passo Fundo, 2007.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

PAIS, L. C. **Educação Escolar e as tecnologias da Informática**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PEREIRA, C. **Provocações sobre Alfabetização e Letramento**. 2019. Disponível em: <https://www.clarissapereira.com.br/provocacoes-sobre-alfabetizacao-e-letramento/>. Acesso em: 15 nov. 2021.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan.-abr. 2007

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**, ano 11, v. 12, n. 13, jan.-dez. 2005.

ROLDÃO, M. do C.. **Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva**. In: PORTUGAL. Ministério da Educação. Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação (Org.). Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa: Ministério da Educação, 2008. p. 40-49.

SÃO PAULO. Governo do Estado de São Paulo. **Diretoria de Ensino – Região de Jales**. Disponível em: <https://dejales.educacao.sp.gov.br/#>. Acesso em: 24 abr. 2022.

SÃO PAULO. Governo do Estado. **O que é o Centro de Mídias**. Disponível em: <https://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br/o-que-e-o-centro-de-midias/>. Acesso em 24 abr. 2022.

SAVIANI, D. **Interlocuções pedagógicas – Conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. **Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto**. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 31, n. 67, p. 36-49, jan. 2021.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita : a alfabetização como processo discursivo**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012. cap. 2: Alfabetização como processo discursivo em perspectiva, p. 47-64.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. **Alfaletrar**: Toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo. Contexto, 2017.

SOUCHIER, E. Da “Lettrure ”à tela: ler e escrever sob olhar das mídias informatizadas. Trad. Dagoberto B. A; Adriana P. B. **Ensino Em Revista**, v. 22, n. 1, p. 211-229, jan.-jun. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/30722/16782>. Acesso em: 14 jan. 2022.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas; trad. João Batista Kreuch. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014a.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. trad. João Batista Kreuch. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TAVARES, J. **Resiliência e educação**. 2 ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Convidamos a Senhora para participar da Pesquisa **Ensino Remoto e Alfabetização na Rede Estadual de Ensino de São Paulo: Implicações para a Constituição da Profissionalidade Docente**, e da orientadora Profa. Dra. Milka Helena Carrilho Slavez. Esta pesquisa tem como objetivo investigar as interveniências do ensino remoto em tempos de pandemia e as implicações para a constituição da profissionalidade docente da professora alfabetizadora. O presente estudo faz parte de uma pesquisa em nível de mestrado, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, do Programa de Pós-graduação em Educação, na Unidade Universitária de Paranaíba-MS. Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista a distância (pela plataforma Zoom, ou pelo Google Meet, ou por chamada de vídeo pelo WhatsApp – o que for mais conveniente para a entrevistada – devido ao distanciamento social ocasionado pela pandemia da COVID-19). A entrevista será feita com base num questionário semiestruturado em que as perguntas abordarão o tema da pesquisa. Se a senhora/senhorita aceitar participar, contribuirá para a reflexão sobre o assunto abordado.

Para participar da pesquisa, a senhora/senhorita deverá ser professora atuante na Educação Básica no Ciclo de Alfabetização (1º, 2º ou 3º Ano do EF) na rede estadual de ensino (Diretoria Regional de Ensino -Região de Jales) ou na rede municipal de ensino de Jales, ler com atenção esse termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e assinar, caso queira participar da mesma, tendo a clareza de que não haverá pagamento pela participação (ela é livre e espontânea) e, caso se sinta desconfortável com alguma pergunta que lhe traga constrangimento ou desconforto, a senhora/senhorita tem total liberdade para excluir os questionamentos que não queira responder ou, ainda, não participar da pesquisa.

Apesar de ser uma pesquisa na área de Humanas, podemos afirmar que podem ocorrer riscos de natureza moral ou psíquica, portanto, os riscos dessa pesquisa podem envolver cansaço da entrevistada ao responder ao questionário, embora firmemos o compromisso de respeitar o ritmo da participação de cada sujeito da pesquisa. Pode haver também desconforto ao responder alguma questão que resgate lembranças de um determinado período da vida, por isso será reservado à participante o direito de não responder, bem como serão respeitadas as suas opiniões e particularidades no que tange ao processo cultural, político, social e religioso. Quanto aos benefícios, a professora poderá refletir sobre as formas pelas quais o ensino remoto aconteceu e está acontecendo, a ideologia e os interesses que o ensino traz consigo; quais as

percepções dos professores alfabetizadores sobre o tema; quais as interveniências do ensino remoto (e do uso de mídias digitais) para a construção da profissionalidade docente, tema da presente pesquisa, ampliando sua compreensão sobre o assunto. Ademais, terá oportunidade de refletir sobre si mesma, de refazer seu percurso biográfico e pensar sobre a sua cultura. Os resultados também poderão ser utilizados tanto para a continuação da pesquisa em outros níveis, como para auxiliar os professores e os Sistemas Municipal e Estadual de Educação a promoverem discussões sobre o tema. A pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos aos participantes.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente as pesquisadoras envolvidas terão conhecimento dos dados que depois de analisados serão utilizados na construção da dissertação de mestrado. Os dados serão confidenciais e divulgados apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, assegurando o sigilo sobre sua participação. Colocamo-nos à disposição para prestar esclarecimentos antes, durante, e depois da realização da pesquisa e sobre a metodologia utilizada, a transcrição e a interpretação das respostas dadas aos questionários ou quaisquer outras informações referentes ao estudo.

Se depois de consentir pela sua participação na pesquisa, a senhora/senhorita desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo, sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo. Reiteramos que a pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Após ler com atenção este documento e ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar a fazer parte do estudo, assine em todas as folhas e ao final deste documento, que está em duas vias e também será assinado por mim, pesquisadora, em todas as folhas. Uma das vias é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, a senhora/senhorita poderá entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis: Profa. Dra. Milka Helena Carrilho Slavez, que pode ser encontrada no endereço: Unidade Universitária de Paranaíba – UEMS, situada na Av. Vereador João Rodrigues de Melo s/n - Jardim Santa Mônica - Bloco 3 - Paranaíba/MS CEP 79.500-000, telefones (67) 3503-1006 e **Viviane Silva Ferreira** pelo telefone (17) 99737 8128, ou via e-mail: vivizinha200787@hotmail.com. Em caso de dúvidas sobre seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul CESH/UEMS pelo telefone (67) 3902-2699 ou no endereço: Cidade Universitária de

Dourados, Rodovia Itahum, km 12, em Dourados – MS, Bloco B, 1º piso - Horário de atendimento: 8:00 às 14:00 horas, de segunda a sexta ou na Unidade Universitária de Paranaíba – UEMS, situada na Av. Vereador João Rodrigues de Melo s/n, telefone (67) 3503-1006.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, portador/a do RG _____, fui informada e aceito participar da pesquisa **Ensino Remoto e Alfabetização na Rede Estadual de Ensino de São Paulo: Implicações para a Constituição da Profissionalidade Docente**, e declaro ter recebido as devidas explicações sobre a mesma, também concordando que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento, não havendo nenhum empecilho ou impedimento. Declaro ainda, estar ciente que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecida quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa de forma clara e objetiva pela pesquisadora **Viviane Silva Ferreira**.

_____, ____ de _____ de 2021.

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da Participante da Pesquisa

Pesquisadora: Viviane Silva Ferreira

Telefone: (17) 99737 8128

E-mail: vivizinha200787@hotmail.com

Orientadora da Pesquisa: Profa. Dra. Milka Helena Carrilho Slavez

E-mail: slavez@terra.com.br

Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS

Telefone: (67) 3902-2699 ou cesh@uems.br.

APÊNDICE B – Roteiro das entrevistas realizadas

Roteiro diagnóstico sobre os dados pessoais das entrevistadas, seus percursos de formação, suas experiências/atuções profissionais, assim como sobre suas percepções, como professoras alfabetizadoras, referente ao Ensino Remoto e a Alfabetização na Rede Estadual de Ensino de São Paulo, bem como suas implicações para a Constituição da Profissionalidade Docente.

As informações obtidas serão utilizadas para fins de pesquisa para a realização da dissertação de Mestrado e será preservado o anonimato dos participantes, até mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados.

_____, ____/____/2021

Título da Pesquisa: Ensino Remoto e Alfabetização na Rede Estadual de Ensino de São Paulo: Implicações para a Constituição da Profissionalidade Docente.

Pesquisadores responsáveis:

Viviane Silva Ferreira (Aluna de Mestrado)

Milka Helena Carrilho Slavez (Orientadora)

Sujeitos da Pesquisa: Quatro professoras do Ciclo de alfabetização da rede estadual de ensino de São Paulo (Diretoria de Ensino Região de Jales).

BLOCO 1- DADOS PESSOAIS

- 1- Qual é o seu nome completo e idade?
- 2- Qual o seu endereço?
- 3- Qual o seu e-mail?
- 4- Qual a escolaridade e a profissão de seus pais?
- 5- É casada ou vive com algum (a) companheiro (a)?
- 6- Tem filhos? Quantos? Qual a idade deles?

BLOCO 2- TRAJETÓRIA E EXPERIÊNCIA/ ATUAÇÃO PROFISSIONAL

- 1- Você tem habilitação no Magistério? Caso tenha feito habilitação em magistério, conte-me por que escolheu fazer o curso, suas percepções sobre ele, sobre os seus professores, suas dificuldades e sobre o relacionamento com os companheiros de turma.
- 2- Tem Ensino Superior? Quando e onde realizou? Instituição pública ou privada?
- 3- Por que decidiu fazer esse curso? Como avalia a sua graduação?
- 4- Fez outros cursos? Quais? Por qual (is) instituição (ões)? Qual a relevância deles para a sua atuação profissional?
- 5- Teve acesso durante a sua trajetória de formação ao computador e à internet? Com que frequência?
Qual (is) a (s) finalidade (s) de uso? E hoje, tem acesso? Acessa com qual frequência e para qual (is) finalidade (s)?
- 6- Em qual (is) instituição (ões) leciona? E em qual (is) período (s) leciona?
- 7- Há quanto tempo leciona? E em específico no Ciclo de Alfabetização, compreendido pelos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental?
- 8- Como avalia o curso de magistério em relação à sua prática como professora alfabetizadora?
- 9- Atua em outras séries e em outras disciplinas? Quais? Onde?
- 10- Qual a sua situação profissional atualmente? Efetiva ou contratada?
- 11- O que ou quem a influenciou em sua escolha profissional?
- 12- Como foi o início da sua carreira profissional? Quais dificuldades encontrou? Como superou-as?
- 13- Quando e por que decidiu ser professora do Ciclo de Alfabetização? O que a influenciou?
- 14- Para a senhora, o que é ser uma professora alfabetizadora?
- 15- Quais os saberes que considera essenciais para ser professora alfabetizadora?
- 16- Qual a sua percepção sobre seu relacionamento com os pais de seus alunos? Sabe o que pensam e dizem sobre o seu trabalho como professora alfabetizadora? Comente.
- 17- Sabe o que os outros professores e os gestores pensam e falam sobre seu trabalho? Comente.

BLOCO 3 - PERCEPÇÕES SOBRE O ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA.

- 1- Qual (is) informação (ões) a senhora tinha a respeito do ensino remoto?

- 2- De acordo com o decreto nº 40.539 de 19 de março de 2020, o que você achou com a medida em ter aulas remotas?
- 3- Você se sente preparada para o uso das tecnologias?
- 4- Tem acesso a um computador, tablet ou smartphone?
- 5- Você teve que comprar algum equipamento para a realização das aulas de forma remota?
- 6- Os computadores e afins que você tem acesso são dispositivos utilizados apenas para o seu uso pessoal ou necessita compartilhá-los com outras pessoas?
- 7- Quais foram os meios e equipamentos utilizados para dar aulas de forma remota?
- 8- Como foi sua preparação para utilizar os recursos tecnológicos para o ensino remoto?
- 9- Foi disponibilizado um suporte técnico pela instituição?
- 10- Você está satisfeito com a tecnologia e o software que você utiliza para o aprendizado on-line?
- 11- Em questão a aulas remotas, você teve algum auxílio por meio de vídeos ou tutorial para orientá-lo na implantação do modelo oferecido?
- 12- Você está satisfeito com as aplicações/plataformas utilizadas para o ensino remoto ofertado pelo Estado?
- 13- Comente como tem sido trabalhar a partir do Centro de Mídias.
- 14- Como você classifica suas habilidades na utilização de ferramentas digitais?
- 15- Garantir material e acesso é o suficiente para a qualidade da educação?
- 16- Quanto tempo você gasta em média a cada dia nas atividades remotas?
- 17- De um ano para outro teve modificações na sua forma de trabalhar remotamente?
- 18- Utilizou e fez compra de outros recursos ou aplicativos além do que já usava?
- 19- O que de toda forma e equipamento que utilizou nesse período você pretende continuar usando?
- 20- Você conseguiu conciliar os afazeres de casa, esposa, mãe, com o trabalho de professora alfabetizadora por meio do home office?
- 21- Quanto o ensino remoto afetou na sua vida diária?
- 22- Qual tem sido a eficácia do ensino remoto para você? E para o aprendizado dos seus alunos?
- 23- O que gostou e não gostou do seu trabalho realizado em tempos de pandemia por meio do ensino remoto? Qual foi seu maior desafio?
- 24- Como você vê a sua atuação como professora alfabetizadora frente ao ensino remoto como um todo?

25- Caso queira, faça outras considerações que considera relevantes sobre o ensino remoto em tempos de pandemia e mesmo sobre a sua prática enquanto professora alfabetizadora.

ANEXO A – Decreto – Portaria nº 343, de 17 de março de 2020

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

Publicado em: 18/03/2020 | Edição: 53 | Seção: 1 | Página: 39

Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro

PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO 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.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, incisos I e II, da Constituição, e considerando o art. 9º, incisos II e VII, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, resolve:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

§ 1º O período de autorização de que trata o caput será de até trinta dias, prorrogáveis, a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital.

§ 2º Será de responsabilidade das instituições a definição das disciplinas que poderão ser substituídas, a disponibilização de ferramentas aos alunos que permitam o acompanhamento dos conteúdos ofertados bem como a realização de avaliações durante o período da autorização de que trata o caput.

§ 3º Fica vedada a aplicação da substituição de que trata o caput aos cursos de Medicina bem como às práticas profissionais de estágios e de laboratório dos demais cursos.

§ 4º As instituições que optarem pela substituição de aulas deverão comunicar ao Ministério da Educação tal providência no período de até quinze dias.

Art. 2º Alternativamente à autorização de que trata o art. 1º, as instituições de educação superior poderão suspender as atividades acadêmicas presenciais pelo mesmo prazo.

§ 1º As atividades acadêmicas suspensas deverão ser integralmente repostas para fins de cumprimento dos dias letivos e horas-aulas estabelecidos na legislação em vigor.

§ 2º As instituições poderão, ainda, alterar o calendário de férias, desde que cumpram os dias letivos e horas-aula estabelecidos na legislação em vigor.

Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ABRAHAM WEINTRAUB

ANEXO B – Decreto – Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

Publicado em: 17/06/2020 | Edição: 114 | Seção: 1 | Página: 62

Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro**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, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, incisos I e II, da Constituição, e considerando o art. 9º, incisos II e VII, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, resolve:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

§ 1º O período de autorização de que trata o caput se estende até 31 de dezembro de 2020.

§ 2º Será de responsabilidade das instituições a definição dos componentes curriculares que serão substituídos, a disponibilização de recursos aos alunos que permitam o acompanhamento das atividades letivas ofertadas, bem como a realização de avaliações durante o período da autorização de que trata o caput.

§ 3º No que se refere às práticas profissionais de estágios ou às práticas que exijam laboratórios especializados, a aplicação da substituição de que trata o caput deve obedecer às Diretrizes Nacionais Curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, ficando vedada a substituição daqueles cursos que não estejam disciplinados pelo CNE.

§ 4º A aplicação da substituição de práticas profissionais ou de práticas que exijam laboratórios especializados, de que trata o § 3º, deve constar de planos de trabalhos específicos, aprovados, no âmbito institucional, pelos colegiados de cursos e apensados ao projeto pedagógico do curso.

§ 5º Especificamente para o curso de Medicina, fica autorizada a substituição de que trata o caput apenas às disciplinas teórico-cognitivas do primeiro ao quarto ano do curso e ao internato, conforme disciplinado pelo CNE.

§ 6º As instituições deverão comunicar ao Ministério da Educação - MEC a opção pela substituição de atividades letivas, mediante ofício, em até quinze dias após o início destas.

Art. 2º Alternativamente à autorização de que trata o art. 1º, as instituições de educação superior poderão suspender as atividades acadêmicas presenciais pelo mesmo prazo.

§ 1º As atividades acadêmicas suspensas deverão ser integralmente repostas, para fins de cumprimento da carga horária dos cursos, conforme estabelecido na legislação em vigor.

§ 2º As instituições poderão, ainda, alterar o calendário de férias, desde que cumpram a carga horária dos cursos, consoante estabelecido na legislação em vigor.

Art. 3º Ficam revogadas:

I - a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020;

II - a Portaria MEC nº 345, de 19 de março de 2020; e

III - a Portaria MEC nº 473, de 12 de maio de 2020.

Art. 4º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ABRAHAM WEINTRAUB

ANEXO C – Decreto – Portaria nº 934, de 01 de abril de 2020

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

Publicado em: 01/04/2020 | Edição: 63-A | Seção: 1 - Extra | Página: 1

Órgão: Atos do Poder Executivo

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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 62 da Constituição, adota a seguinte Medida Provisória, com força de lei:

Art. 1º O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do caput e no § 1º do art. 24 e no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino.

Parágrafo único. A dispensa de que trata o **caput** se aplicará para o ano letivo afetado pelas medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.

Art. 2º As instituições de educação superior ficam dispensadas, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho acadêmico, nos termos do disposto no **caput** e no § 3º do art. 47 da Lei nº 9.394, de 1996, para o ano letivo afetado pelas medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 2020, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino.

Parágrafo único. Na hipótese de que trata o **caput**, a instituição de educação superior poderá abreviar a duração dos cursos de Medicina, Farmácia, Enfermagem e Fisioterapia, desde que o aluno, observadas as regras a serem editadas pelo respectivo sistema de ensino, cumpra, no mínimo:

I - setenta e cinco por cento da carga horária do internato do curso de medicina; ou

II - setenta e cinco por cento da carga horária do estágio curricular obrigatório dos cursos de enfermagem, farmácia e fisioterapia.

Art. 3º Esta Medida Provisória entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 1º de abril de 2020; 199º da Independência e 132º da República.

JAIR MESSIAS BOLSONARO

Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub